DAS BILDERBUCH ALS MEDIUM DER WELTORIENTIERUNG FÜR GEISTIG BEHINDERTE

DISSERTATION

ZUR ERLANGUNG DES GRADES EINES DOKTORS
DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
IM FACHBEREICH
SONDERERZIEHUNG U. REHABILITATION
UNIVERSITÄT DORTMUND
1987

REINHILDE STÖPPLER
DORTMUND

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538102_0016

DAS BILDERBUCH ALS MEDIUM DER WELTORIENTIERUNG FÜR GEISTIG BEHINDERTE

vorgelegt von

Reinhilde Stöppler

als Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) im Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation der Universität Dortmund

Dortmund

1987

Referenten: Prof. Dr. R. Pohl
Prof. Dr. H. Langenohl

Tag der mündlichen Prüfung: 15.6.1987

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. R. Pohl, der diese Arbeit betreute.

Prof. Dr. H. Langenohl danke ich für die hilfreiche Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

	Zur Fragestellung und zum Aufbau der Arbeit	1
	Hinführung zum Thema	3
1.	Das Bilderbuch	5
1.1	Historische Aspekte zur Funktionsentwicklung der bildlichen Darstellung	
	- Von der "Bilderhöhle" zum Bilderbuch -	5
1.1.1	Das Bild als Medium in Kulthandlungen	6
1.1.2	Das Bild als Medium intentionaler Einflußnahme	14
1.1.3	Das Bild als Medium von Ausdrucksbedürfnissen	26
1.1.4	Zusammenfassung	28
1.2	Pädagogische Aspekte zur bildlichen Darstellung	
	- Das Prinzip der Anschauung -	29
1.2.1	Entwicklung des Anschauungsprinzips	29
1.2.2	Formen der Anschauung	35
1.2.3	Formen der Veranschaulichung	38
1.2.4	Grenzen der Veranschaulichung	43
1.2.5	Zusammenfassung	45
1.3	Aktuelle Erscheinungsformen des Bilderbuches	46
1.3.1	Formen des Bilderbuches	48
1.3.2	Techniken der Bilderbuchgestaltung	57
1.3.3	Das Bilderbuch in der Sekundärliteratur	61
1.4	Zusammenfassung	70

2.	Psychologie der Bilderbuchrezeption	72
2.1	Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten	72
2.1.1	PIAGETS Begriff der Entwicklung	72
2.1.2	Die Stufen der Entwicklung nach PIAGET	77
2.1.3	Entwicklung der Repräsentation	83
2.1.4	Zusammenfassung	85
2.2	Entwicklung der Sprache	87
2.2.1	Funktionen von Sprache	87
2.2.2	Skizzierung der Spracherwerbstheorien	89
2.2.3	Der interaktionistische Ansatz	93
2.2.4	Der Einfluß der Sprache auf kognitive Strukturen	96
2.2.5	Zusammenfassung	99
2.3	Entwicklung sozialer Kompetenzen	100
2.4	Entwicklung der Wahrnehmung	102
2.4.1	Wahrnehmungsentwicklung unter gestaltpsychologischem Aspekt	103
2.4.1.1	Prägnanz als gestalttheoretischer Grundbegriff	106
2.4.1.2	Gestaltgesetze	111
2.4.2	Gestalteigenschaften	119
2.4.3	Redundanz	122
2.4.4	Entwicklung der visuellen Wahrnehmung	124
2.4.4.1	Entwicklung der Gestaltauffassung	128
2.4.4.2	Entwicklung der Bildwahrnehmung	129
2.4.4.2.1	Entwicklung der Gestalteigenschaften	133
2.4.4.3	Zusammenfassung	143
2.5	Zusammenfassung	145

3.	Zielgruppenspezifische Aspekte	148
3.1	Implikationen zum Behinderungsbegriff	148
3.2	Der Personenkreis der geistig Behinderten	152
3.2.1	Geistige Behinderung aus anthropologischer Sicht	153
3.2.2	Geistige Behinderung aus medizinischer Sicht	155
3.2.3	Geistige Behinderung aus psychologischer Sicht	157
3.2.4	Geistige Behinderung aus sonderpädagogischer Sicht	159
3.2.5	Geistige Behinderung aus soziologischer Sicht	161
3.2.6	Geistige Behinderung aus pädagogischer Sicht	162
3.2.6.1	Ziele der Erziehung geistig Behidnerter	163
3.2.7	Zur kognitiven Entwicklung geistig Behinderter	168
3.3	Zur Wahrnehmung des geistig Behinderten	171
3.3.1	Der visuelle Wahrnehmungsvorgang	176
3.3.2	Beeinträchtigungen im Perzeptionsvorgang	178
3.3.3	Beeinträchtigungen im Apperzeptionsvorgang	182
3.3.3.1	Beeinträchtigungen im motorischen Bereich	183
3.3.3.2	Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich	186
3.3.3.2.1	Sprachliche Abweichungen auf phonetisch-phonologischer Ebene	188
3.3.3.2.2	Sprachliche Abweichungen auf semantisch-lexikalischer Ebene	189
3.3.3.2.3	Sprachliche Abweichungen auf syntaktisch-morphologischer Ebene	191
3.3.3.2.4	Sprachliche Abweichungen auf pragmatisch-kommunikativer Ebene	193

3.3.3.2.5	Dyslogie und Dysphasie	195
3.3.3.3	Beeinträchtigungen im Bereich motivationaler und emotionaler Faktoren	197
3.3.3.4	Beeinträchtigungen im Bereich der Aufmerksamkeit	200
3.3.3.5	Beeinträchtigungen im Bereich von Erfahrungsaneignung	201
3.4	Wahrnehmungsförderung geistig Behinderter	203
3.4.1	Programme zur Förderung geistig Behinderter	204
3.5	Zusammenfassung	208
4.	Das Bilderbuch als Medium der Weltorientierung für geistig Behinderte unter funktionalen, formalen, inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten	211
4.1	Funktionsaspekt	211
4.1.1	Stellung des Bilderbuches im Rahmen der Medien für geistig Behinderte	213
4.1.2	Kognitive Förderung	225
4.1.3	Wahrnehmungsförderung	226
4.1.3.1	Förderung der Motorik	227
4.1.3.2	Förderung der Sprache	229
4.1.3.2.1	Förderung der Sprache auf phonetisch-phonologischer Ebene	236
4.1.3.2.2	Förderung der Sprache auf syntaktisch-morphologischer Ebene	236
4.1.3.2.3	Förderung der Sprache auf semantisch-lexikalischer Ebene	238
4.1.3.2.4	Förderung der Sprache auf pragmatisch-kommunikativer Ebene	241
4.1.3.2.5	Das Bild als Sprechimpuls	243

4.1.3.3	Förderung von Motivation und Emotion	246
4.1.3.4	Förderung der Erfahrungsaneignung	248
4.1.4	Förderung sozialer Kompetenz	249
4.1.5	Förderung von Kreativität und Phantasie	251
4.1.6	Förderung der Ästhetik	253
4.1.7	Zusammenfassung	257
4.2	Form-/Strukturaspekt	258
4.2.1	Raster zur Beschreibung der Gestalteigenschaften eines Bilderbuches	260
4.2.2	Zusammenfassung	266
4.3	Inhaltsaspekte	267
4.3.1	Überlegungen zum Inhaltsaspekt	267
4.3.2	Vorschlag eines Inhalts- und Themenangebotes	270
4.3.3	Zusammenfassung	278
4.4	Konsequenzen für die methodische Anwendung in der Erziehung und Bildung geistig Behinderter	279
4.4.1	Zuordnung des Rezeptionsverhaltens	279
4.4.2	Allgemeine Prinzipien	282
4.4.3	Methodische Hinweise	284
4.4.4	Zusätzliche Hilfen	295
4.5	Zusammenfassung	296
5.	Abschliessende Bemerkungen	298
Anhang		299
Anmerkungen		311
Literaturverzeichnis		315

Zur Fragestellung und zum Aufbau der Arbeit

Menschen sind von ihrem Wesen her bestrebt, die Welt zu erkennen und sich in ihr zurechtzufinden.

"Weltorientierung" ist sinnvolles Sichzurechtfinden in der Wirklichkeit, in räumlicher, zeitlicher, sozialer und weltanschaulicher Ausrichtung.

Geistig Behinderten sind bei diesem Orientierungsprozeß Grenzen gesetzt. Deshalb ist es von besonderer Bedeutsamkeit, nach Hilfen auszuschauen, um den Prozeß der Aneignung möglichst in materialer, funktionaler und kategorialer Hinsicht vorzubereiten.

Der pädagogische Auftrag "Selbstverwirklichung in sozialer Integration" der "Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)" (1980) gibt dem Lehrer differenzierte Ziele, für die Inhalte und entsprechende Medien ausgewählt werden müssen.

Nach SPECK (1984) verwirklicht sich der Mensch prinzipiell in seinen Handlungen, durch die Erfahrungen gesammelt werden. Dieser Aspekt findet auch bei weiteren Autoren (z.B. MÜHL 1979) u.a. Berücksichtigung.

Weniger stark wird der Aspekt der ikonischen Darstellung in der Erziehung und Bildung geistig Retardierter beachtet.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die dieser Veranschaulichung entsprechende ikonische Darstellung besonders in der Form des Bilderbuches als Medium der Weltorientierung aufzuzeigen.

Im deutschsprachigem Raum liegen keine Aussagen zur Bedeutung des Bilderbuches für geistig Behinderte vor.

Dabei soll zunächst ein historischer Exkurs unter der Fragestellung nach der Bedeutung der ikonischen Darstellung in früheren Zeiten erfolgen. Dabei wird deutlich, daß sie einen intentionalen Charakter hatte, woraus ersichtlich wird, daß die Abbildung eine besondere Bedeutung in der Wiedergabe von Erfahrungen schon in frühester uns zugänglicher Zeit hatte.

Anschließend erfolgt eine psychologische Betrachtung der Bedingungen der Wahrnehmung, um Kriterien zu gewinnen, welcher Art die bildliche Darstellung sein muß, um von geistig Behinderten verstanden zu werden. Dabei werden funktionale, formale und inhaltliche Aspekte berücksichtigt.

Den Abschluß der Arbeit bilden methodische Hinweise für den Einsatz von Bilderbüchern in der Erziehung und Bildung geistig Behinderter.

Konkrete Hinweise auf geeignete Bilderbücher, die anhand des entwickelten Stufen-Schemas untersucht wurden, geben Anregungen für den Einsatz in der Erziehung und Bildung geistig Behinderter, um ihnen die Weltorientierung zu ermöglichen oder zu erleichtern.

Hinführung zum Thema

Pädagogik differenziert sich in geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Sichtweise, wobei sich die naturwissenschaftliche Seite mit empirischen und experimentellen Fragen beschäftigt, während die geisteswissenschaftliche hermeneutisch vorgeht, das Menschenbild interpretiert und von dort pädagogische Schlußfolgerungen zieht.

Dieser Arbeit liegt ein anthropologisches Menschenbild zugrunde, daß den Menschen als visuelles Wesen interpretiert, als ein Wesen, das durch seinen Gesichtssinn eine existentielle Grundlage erhält.

So betont PLESSNER (1974, 13) in seiner "Anthropologie der Sinne" die Suprematie des Sehens; der Mensch verdankt seine aufrechte Haltung der Freilegung des "Auge-Hand-Feldes", wobei das Sehen auch das Tasten überlagert. PLESSNER beruft sich dabei auf die von den Griechen geprägte philosophische Terminologie, die davon zeugt, "daß die Griechen Augenmenschen gewesen sein sollen", denn "die Ausdrücke für Wissen im Griechischen...zeigen deutlich eine Präponderanz der visuellen Sphäre, die in der Sache wurzelt". In diesem Zusammenhang verweist er auf HUSSERL, der den visuellen Bereich als Ausgangs- und Endpunkt der Fundamentalität ansieht (ebd., 15).

Auch für GEHLEN (1966, 172) ist die optische Wahrnehmung die führende Wahrnehmung. SPENGLER (1923) interterpretiert in seinem Werk "Der Untergang des Abendlandes" ausführlich das Sehen als einzige Möglichkeit, die Welt wahrzunehmen; für ihn kann die Wirklichkeit

nur "durch die Lichtwelt des Auges" erfaßt werden, der Mensch nimmt durch "die reine Herrschaft des Auges" (ebd., 8f.) die Welt wahr, wobei Denken und Sprechen vom Sehen abhängig sind.

Die angeführten Interpretationsbeiträge liefern wichtige Hinweise auf die Vorherrschaft des Auges über die anderen Sinne. Das Wahrnehmung der Welt wird vom Sehen bestimmt, denn der Mensch ist ein visuelles Wesen, das vornehmlich durch das Auge die Welt erfaßt.

1. Das Bilderbuch

1.1 Historische Aspekte zur Funktionsentwicklung der bildlichen Darstellung - Von der "Bilderhöhle" zum Bilderbuch -

Anfänge und Vorläufer des heutigen Bilderbuches sind nicht erst mit der Erfindung der Buchdrucker- und Vervielfältigungskunst im 15.Jh. zu finden, wie es in der Sekundärliteratur überwiegend dargestellt wird (vgl. DODERER/MÜLLER 1973), sondern schon vor Einführung des Codex am Ende des 1.Jh.. Der Weg des Bilderbuches, dessen Ursprung schon mit der Herrschaft des Bildes in früheren Kulturen zu finden ist, soll im folgenden dargestellt werden, um Trends und Funktionsentwicklungen zu heutigen Erscheinungsformen zu erkennen.

Zunächst werden Funktionen des Bildes untersucht, wobei die Sichtung der umfangreichen Literatur die kultische, intentionale und die ästhetische Funktion in den Vordergrund treten läßt.

Bei der Darstellung wird ersichtlich, daß das Bild simultan mehrere der im folgenden beschriebenen Funktionen implizieren kann; zumeist ist eine Funktion primär intentionaler Natur, neben der auch der funktionale abbildende Aspekt immer vorhanden ist.

Die einzelnen Funktionen sollen chronologisch dargestellt werden, um deutlich zu machen, daß die didaktische anschauliche Intention schon mit den Anfängen des Bildes existent ist, so daß die einzelnen Funktionsdarstellungen keine abgeschlossenen Entwicklungsschritte des Bildes sind.

Wenden wir uns zunächst dem kultischen Aspekt zu, der in der Literatur als primäre paläolithische Funktion bezeichnet wird.

Abb. 1: Kopf- und Brustpartie eines Stieres
Lascaux, großer Saal
Aurignaco-Périgordien
(BANDI 1960, 3)

1.1.1 Das Bild als Medium in Kulthandlungen

In der letzten Epoche der Altsteinzeit entstanden Bilder, die zu den bedeutendsten Leistungen der Malerei gezählt werden müssen (vgl. LÜTZELER 1966, 25).
Der Mensch der Vorzeit bannte Gedanken, Wünsche, Empfindungen und Glauben auf Felsen und gab ihnen so - schon vor Entstehung der Schrift - bleibenden historischen Wert.

Der steinzeitliche Mensch lebte als Jäger, sein Dasein konzentrierte sich auf das Aufspüren des lebensnotwendigen Wildes, das kennzeichnendes Thema der jungpaläolithischen Bildwerke ist. Nachdem die Menschen des Alt- und Mittelpaläolithikums[1] jahrtausendelang Mammute, Rentiere etc. beobachtet und gejagt hatten, ohne sie bildlich darzustellen, rückten die Tiere vom beginnenden Jungpaläolithikum auf neue Weise in das Bewußtsein des Menschen.
In zwei großen Kunstperioden[2] entstanden Bilder dieser Tiere, von denen uns einige in "Bilderhöhlen" erhalten geblieben sind.[3] Sämtlichen Werken ist in ihrer Gestaltung die Detailfreudigkeit in einem bedingungslosen Naturalismusstil zu eigen.

Fragwürdig bleibt, ob die Bilder der paläolithischen Kunst Ausdruck einer Kunstentstehung sind. Nur wenige Forscher machen ein autonomes ästhetisches Bedürfnis für das paläolithische Kunstschaffen verantwortlich (vgl. HOERNES 1925, 185ff.), vielmehr hatten sie für die Tierbilder zwei verschiedene Erklärungen; die einen sahen den Ursprung in einem Jagdzauber, während für andere ´l´art pour l´art` als Begründung näher lag (vgl. GRAND-CHASTEL o.J., 19). Heute noch gehen die Ansichten über die Bedeutung der Felsbilder erheblich auseinander. Einigkeit besteht jedoch darüber, daß eine religiöse Erlebnis- und Vorstellungswelt in diesen Bildern ihren Ausdruck gefunden hat (vgl. MÜLLER-KARPE 1966, 242).

Die Lage der Felsmalereien und -gravierungen, meist tief im Innern und Dunklen der Höhlen ist Indiz für die Verwehrung des profanen Zugangs und läßt erkennen, daß die Entstehungsmotive im kultisch-religiösen Bereich gesucht werden müssen. So war nicht eine Bildwirkung auf den Betrachter beabsichtigt, sondern der gedankliche Sinn liegt

in der Jagdmagie. Die Wandbilder sind älteste Zeugnisse für den Glauben an die Macht des Bildzaubers. "Indem man das Tier im Bild bannte, unterwarf man es auch in der freien Wildbahn seiner Macht" (BANDI 1960, 20). Die Vielzahl der Bilder verwundeter Tiere mit im Körper steckenden Speeren oder Pfeilen und die Tatsache der sich immer wieder überlagernden Bilder unterstützt die Jagdmagieversion. Todeszauber- und Fruchtbarkeitsriten sollten durch analoge Darstellungen Erlangung und Erhaltung des Wildes realisieren (vgl. GRAND-CHASTEL o.J., 20). GEHLEN bezeichnet die Bildwerke als Formen einer Überkunst, die instrumentell gebraucht und nach Verwendung wieder vernichtet wurden (vgl. GEHLEN 1960, 19). Schon 1876 wurde die Vermutung eines magischen Sinnes der Tierbilder von BERNANDIN angedeutet, ferner 1882 von LANG. Auch REINACH sah 1899 und später 1903 in diesen Tierbildern magischen Sinn (vgl. HOERNES 1925, 186).

Die Bilder waren demnach Instrumente der Bildmagie.

> "Diese Bilder sind eine Beschwörung, Beschwörungen ihrer Existenz, daß es sie gäbe, in Fülle gäbe, oder daß mit ihnen etwas geschähe, was der Pfeil andeutet, der ihnen im Fleisch steckt, oder das Blut, das aus einer Wunde träufelt, oder die Fallen, die ihnen auf den Leib gekennzeichnet sind und in denen sie zur Unbeweglichkeit und damit zur Überwältigung verurteilt sind, Beschwörungen des Jagdglücks" (HAMANN 1952, 46).

Bild und abgebildeter Gegenstand werden im magischen Denken gleichgesetzt, entsprechend dem in der Magie herrschenden Zusammenfall verschiedenartiger Denkobjekte (vgl. KÜHN 1971³, 123).

KÜHN nennt sechs Argumente für die magisch-religiöse Interpretation: die schwer zugänglichen Stellen, die Pfeileinzeichnungen, die Einschußlöcher, die Tanzspuren vor den Bildwerken, die Bilder vom Zauber mit

Tiermasken, die Funde einer großen Anzahl von Bildern an einer Stelle. Seiner Meinung nach liegt den Felsbildern ein religiöses Element zugrunde, da Religion die Grundlage jeglicher Kunst darstellt. Erst die neuere Kunst kennt Kunst um der Kunst willen (vgl. KÜHN 1971³, 123).

Der magische Sinn der paläolithischen Bilder wird jedoch oftmals bestritten (LAMING-EMPERAIRE 1962,ROSENFELD/ UCKO 1966, HOERNES 1925, MÜLLER-KARPE 1966, GRAND-CHASTEL o.J.).

Eine andere Forschungsrichtung deutet die Bildwerke als Ausdruck des Animalismus, d.h. der besonderen und innigen Beziehung "zwischen Mensch und Tier oder sonstigen tierischen und anthromorphen Wesen" (NARR 1974, 115). NARR will die magische Bedeutung der Bilder nicht ausschließen, spricht dem Animalismus jedoch größere Bedeutung zu (vgl. BIEDEMANN 1976, 60). Mit dem Tier als Hauptlebenspartner des Menschen verbindet sich ähnlich wie bei heutigen Jagd-Völkern eine Mensch-Tier-Beziehung jenseits der Tatsächlichkeit, in der das Tierhafte teilnimmt an anderen Sphären des Menschen.

Einige Forscher stellen andere Gesichtspunkte bei der Deutung dieser ersten Bilder in den Vordergrund, z.B. sieht LOMMEL (1967) die Bilder als Motive des Schamanismus. Der Schamane als Zauber-Priester glaubte, von den übernatürlichen Mächten zerstückelt und mit der Zusammenfügung der Körperteile wieder geheilt zu werden. Mit Hilfe der Bilder wurden die Tierseelen wieder greifbar gemacht (vgl. BIEDEMANN 1976, 55). HOLM schließt auf naturmythologische Darstellungen (vgl. BIEDEMANN 1976, 56); MÜLLER-KARPE deutet die Tierbilder als Votivbilder (vgl. MÜLLER-KARPE 1966, 247), die eine schon erlebte Jagdsituation fixieren.

LEROI-GOURHAN und LAMING-EMPERAIRE sehen die Höhlenbilder als Komposition der Sexualsymbolik, durch die der Mythos an Ausdruckskraft gewinnt. Die Themen stammen ihrer Ansicht nach nicht von einer Jagdmagie, sondern von einer Dialektik von Zerstörung und Fruchtbarkeit, als Beweis der Existenz einer bestehenden Metaphysik (vgl. MOULIN 1966, 25ff., GRAND-CHASTEL, 28ff., BIEDEMANN, 53ff.).

Alle Interpretationen bleiben Hypothesen. "Mit keiner dieser Hypothesen können wir also dem rätselhaften Bildgefüge dieser frühen Kunst auf den Grund kommen..." (GRAND-CHASTEL o.J., 34).

Der Naturalismusstil der Bilder wirft die Frage auf, ob nicht neben der primären magischen auch schon eine didaktische Intention zu vermuten ist. Vielleicht herrschte dieser Stil vor, "weil sie an diesen Bildern als Zielscheiben lernen wollten, wo man das Tier treffen mußte" (JANSON 1981³, 14). Eventuell bildeten die realistisch dargestellten Tierbilder ein Anschauungsmittel für die auszubildende "unliterarische" Jägernachkommenschaft, so daß schon in den paläolithischen Bildwerken neben den genannten, vorwiegend magischen Funktionen, didaktische Absichten verfolgt werden.

Ähnlich ist es in der ägyptischen Kultur. Die Ägypter waren überzeugt von der verzaubernden Kunst der Bilder, die der Gott Ptah geschaffen hatte. "Er fertigte Statuen von ihrem Körper an, so daß ihre Herren zufrieden wurden - und da gingen die Götter ein in ihren Körper" aus jeglichem Material (HOLMBERG nach LÜTZELER 1966, 58).

Die frühen ägyptischen Bildwerke, fast immer für Tempel und Gräber bestimmt, folgten magischen Gesetzen. Ein

angesehener Künstler mußte genügend Bildung besitzen, um seinen Bildern größte magische Wirkung zu verleihen, damit die angerufenen Götter die an sie gerichteten Bitten erfüllen konnten.

Die Bilder der Ägypter sind vom Gedanken an den Tod und vom Glauben an ein Weiterleben im Jenseits beherrscht. Sie nahmen an, daß sich das Leben im Reiche der Toten nicht von dem Irdischen unterschied. So gaben sie auf den Wänden der Gräber wichtige Ereignisse aus dem Leben des Verstorbenen wieder, die die Mächte im Jenseits dazu bewegen sollten, dem Toten das gleiche Leben zu gestatten (vgl. BOULANGER o.J., 30).
Der Totenglaube der Ägypter lehrte, daß die Seele des Toten nur dann ewiges Leben habe, wenn sie in einem immerwährenden Bildwerk des Verstorbenen eine bleibende Heimstatt finden könne.[4] So wurden die Gräber zu wahren "Bilderbüchern" ägyptischen Lebens.
Die ägyptischen Bildwerke wurden in der Regel nicht nach ästhetischen Gesichtspunkten erschaffen, sondern waren durchdrungen von religiösen Vorstellungen. Ebenso verhält es sich mit der frühen vorderasiatischen Kunst, die hier nicht näher beschrieben werden soll. Die Auswahl ägyptischer Kultur und Bilder erfolgt an dieser Stelle, weil in diese Zeit die Entstehung der ersten illustrierten Papyrusrollen fällt. Das ägyptische Totenbuch liefert ein Beispiel einer Papyrusrolle mit illustriertem Text. Folgender Text beschreibt die damalige Text-Bild-Anordnung:

> "Auf einem anderen Papyrus laufen die Begleitbilder oben in einem langen schmalen Fries, der durch Linien abgetrennt ist, entlang, dann aber wird auf demselben bisweilen auch eine große Farbenzeichnung von breiter Ausdehnung, die den Platz einer oder mehrerer ganzer Schriftseiten einnimmt, dazwischen gestellt, welche Zeichnung dann aber

> ihrerseits wieder in etliche Streifenbilder zerfällt, die übereinander stehn. Wieder ein anderer Papyrus hat seine Bilder dagegen mitten im Text, unregelmäßig verteilt, so wie wir heute mitten in den Schriftsatz kleine Bildchen einstreuen. ... Oft endlich stehen ganze Bilderstreifen parallel untereinander, die dann wieder gelegentlich von einem großen Bild unterbrochen werden. Dies letztere ist das Verfahren, das man vorzüglich aus dem ägyptischen Relief und Wandschmuck kennt und das bei den Griechen auf den Tabula Iliacae wiederkehrt" (BIRT 1976, 283).

Das älteste in diesem Sinne illustrierte Buch "Ramesseum Papyrus" entstand vermutlich im 20.Jh.v.Chr., geschrieben für Pharaoh Seostris I. der 22. Dynastie (vgl. DIRINGER o.J., 32).

Illustrierte Papyrusrollen, sowie Wandmalereien und Reliefdarstellungen, waren nicht Kunstwerke zur ästhetischen Betrachtung, sondern sie erfüllten wie die Höhlenbilder der Steinzeit eine kultische Aufgabe (vgl. WALDERING 1962, 65).

Abb. 2: Papyrushandschrift mit der Darstellung des Totengerichtes vor dem Herrscher des Totenreiches (WALDERING 1962, 87)[5]

Der ursprüngliche Sinn der früheren Bildwerke wird wohl nie exakt erfaßt werden können, doch ragt die magische Sinndeutung heraus, unterstützt durch Parallelen, die auch heute noch zu finden sind.

So berichtet FROBENIUS, daß Buschmänner als magische Vorbereitung und Erfolgsvorwegnahme der Jagd das zu jagende Tier in den Boden zeichnen und mit Pfeilen beschießen. Die in Bildern dargestellte Wirklichkeit soll durch Anfertigung und Behandlung derselben beeinflußt werden. So bedeutet zuweilen auch dem heutigen Menschen das Bild eine Vertretung des Gegenstandes (vgl. HAMANN 1952, 47).

Und somit steckt auch in unserem Denken etwas von der Denkweise dieser Buschmänner. Wir verwechseln zwar nicht die Dinge mit den Abbildern, aber auch wir erleben in dem Bild mehr als ein Ding zum Anschauen, wir verfallen in gewissem Sinne wie die Steinzeitmenschen dem Bildzauber. Obwohl wir rational verstehen, daß es den Abgebildeten unberührt läßt, was mit seinem Bild geschieht, regt sich das irrationale Gefühl, das, was man dem Bild antut, sich an dem dargestellten Menschen auswirkt. So empfinden es die meisten Menschen als unzumutbar, in eine Abbildung ihrer Mutter eine Stecknadel in deren Augen zu stecken. Wir billigen dem Bild Macht zu, wenn uns z.B. die Fotografie eines geliebten Menschen mehr als der bloße Gedanke an ihn bedeutet. "Das Bild ist ein Stück der Seele selbst, die es darstellt, ... was als Abwehr gebraucht, was als Wunsch ersehnt, erhält ... gebanntes Dasein" (VALENTIN 1939, 33).

Auch heute noch ist in allen großen Religionen die Überzeugung der Bildmacht eingeschlossen, wobei das

Zentrum des Bilderglaubens Rußland mit der heute noch lebendigen Ikonenkunst ist. Die Ikone wurde in früheren Zeiten in der Schlacht vorangetragen, heute beschützt sie das Haus. Die Zaubermacht des Bildes wird in allen mit Votivbildern gefüllten Wallfahrtskirchen Europas erfahren (vgl. LÜTZELER 1966, 38, 67f.).

1.1.2 Bild als Medium intentionaler Einflußnahme

Die didaktische Funktion des Bildes wurde schon in der Antike entdeckt und oftmals eingesetzt; das Bild wurde zum Unterrichtsmedium. Als Lehr- und Lernmittel des Hellenismus dienten die "Tabula Iliacae", Relieftafeln, die "in plastischer Miniaturdarstellung die Hauptepisoden der Heldensage darstellten, begleitet vom zusammenfassenden Text und Beischriften zur Kenntlichmachung von Personen und Szenen" (MARROU 1957, 157). Es ist anzunehmen, daß die Tafeln zu Anschauungs- und Einprägungszwecken des Lehrstoffes eingesetzt wurden. "Für die didaktische Verwendung der Tafeln spricht auch, daß ein Buchstabe unter jeder Szene auf den entsprechenden Gesang des Epos hinweist" (ALT 1960, 69). Die Tabula Iliacae zeigen, daß zu Unterrichts- und Unterhaltungszwecken die Vorführungen von Abbildungen beliebt waren (vgl. BIRT 1976, 292).

Zu hellenistischen Zeiten wurde eine Vielzahl von epischen Werken reich illustriert. PLINIUS berichtet in einer Textstelle seiner Naturalis Historia, daß Varro im 1.Jh.v.Chr. "seinen zahlreichen Schriften die Bildnisse von siebenhundert berühmten Männern" einfügte (vgl. WEITZMANN 1977, 7). Weiterhin stellt er dar, "daß die Pflanzenbücher des Krateuas, Dionysius und Metrodorus

'höchst anziehend' mit farbigen Abbildern der Pflanzen ausgeschmückt waren" (ebd., 7f.). Während man früher die Pflanzen beschrieb, wurden nun zur Belehrung kolorierte Bilder eingefügt, so daß das Bild gleichberechtigt anstelle des Wortes tritt.

Bei den Griechen gab es wie bei den Ägyptern Papyrusrollen, die in diesem Falle Lehr- und Lernzwecken dienten. Die früheste illustrierte griechische Papyrusrolle ist wahrscheinlich das Fragment eines Schulbuches von Euxodus of Onidus (vgl. DIRINGER o.J., 33).

Auch in der römischen Bildungsgeschichte finden wir Hinweise auf bebildertes Lernmaterial. Zur memorialen Unterstützung diente z.B. die Fingerrechenmethode, die Bebilderungen der entsprechenden Fingerstellungen enthielt (vgl. DÖRING 1973², 46).

Zur damaligen Zeit fand das Bild als Anschauungsmedium auch in anderen Erscheinungsformen Ausdruck. BIRT kommt zu der Annahme, daß es sich bei der Traganssäule in Rom um ein aufgerolltes Bilderbuch über die Bella Dacica des Kaisers Trajans handelt, die er zum Zentrum seiner Bibliothek machte (vgl. BIRT 1976, 269ff.). Darüberhinaus weist er auf die Erzählung des Martianus Capella hin, der Hinweise auf die "Biblicothecalis copia" gibt, in der Bilderbücher die Hälfte des Bestandes ausmachen (vgl. ebd., 298).

Schon in der Antike dominierte das Bild als Anschauungsmittel. Was wir später bei COMENIUS vorfinden, war schon bei den Griechen vorhanden. Das Bild trat gleichberechtigt neben das Wort; es erfüllte die Aufgabe des Memoriermittels, mit dem man sich Dinge besser merken kann. Diese Funktion findet in allen folgenden Epochen Verwendung.

In der byzantinischen Kunst, die, auf der antiken Kunst basierend, immer wieder Erneuerungen der Antike erlebt, wurde das Bild Abbild und Vergegenwärtigung heiliger Personen und Gegenstand der Verehrung. In der christlichen Kirche entwickelten sich zahlreiche Darstellungen Christi, womit die religiöse Funktion des Bildes in den Vordergrund gedrängt wurde.

Mit dem Hineinwachsen der christlichen Kirche in die Kulturwelt der Antike wurden auch die Argumente des antiken vorchristlichen Bilderstreites erneut aufgegriffen. In diesem wurde im Zeichen der griechischen Aufklärung der Anspruch der bildenden Kunst, insbesondere durch PLATON, angezweifelt.
Nach PLATON entsteht Kunst als Mimesis - Nachahmung, Darstellung - durch die Wiedergabe der Welt der Schatten. Die Gegenstände der Sinneswahrnehmung sind Nachahmungen der Urbilder und Ideen, die erst durch Vernunft zugänglich werden. Daraus folgt, daß der Künstler Nachgeahmtes nachahmt, denn er fängt nur den Schein einer Wirklichkeit auf, die ihrerseits eine vergängliche Nachbildung seiender Urbilder ist (vgl. GRASSI 1980, 126f). "Kunst geht daher nicht den Weg der Erkenntnis ... sie folgt der bloßen Wahrscheinlichkeit und ist auf Scheinbilder gerichtet" (ebd., 31).
PLATON unterscheidet zwischen hervorbringender und nachahmender Kunst. Zur hervorbringenden Kunst zählt z.B. die Baukunst, die Vorrang vor der sich in Nachahmung erschöpfenden Malerei hat, da sie nicht Nachbildung, sondern Schöpfung von etwas Neuem ist.
Die platonische Philosophie hatte demzufolge ein tiefes Mißtrauen gegen die Sinneswahrnehmung, die für sie nur trüber Widerschein war.
Dagegen rechtfertigen ARISTOTELES und später auch POSEIDONIOS die Notwendigkeit des Bildes für diejenigen,

die nicht lesen konnten.

Die Entwicklung der christlichen Kunst wurde ständig von Bildkritik und Bildersturm begleitet. Zur Kultbildkritik führten vor allem 4 Gründe (vgl. BECK/BREDEKAMP 1984, 19):

- der Monotheismus	- die vielen Kultbilder standen im Gegensatz zum Begriff vom einzigen Gott
- der Spiritualismus	- materielle, bildhafte Präsentationen entsprechen nicht dem immateriellen geistigen Gott
- die Parusie	- Erwartung der Wiederkehr Christi kann nicht auf materielle Bilder bauen
- das Bilderverbot der Zehn Gebote	- wird durch folgendes Zitat ausgedrückt:

> "Du sollst dir kein geschnitztes Bild machen, kein Abbild von dem, was im Himmel droben oder unten auf der Erde oder im Wasser unter der Erde ist. Du sollst dich nicht vor diesen Bildern niederwerfen und sie nicht verehren" (AT Exodus 20, 4-5; Deuteronomium 5, 8).

Die ersten Christen verehrten keine plastischen Bilder; nach der Verbindung von Kaisergewalt und Kirche übernahm man die Tradition der Herrschaftsbilder in die religiöse Praxis.

Konstantin der Grosse gab der Bilderpraxis neue Formen, indem er das Christentum förderte. Mit der Verehrung des Kaiserbildes entwickelte sich auch die religiös-christliche Bildverehrung, zunächst in Form des Reliquienkultes, aus dem ein Bilderkult hervorging, der sich zuerst auf die wundertätigen "Acheiropoieta"[6] konzentrierte. Die Verehrung von Bildern wurde zum Hauptmerkmal von Gläubigkeit.

Im 8. und 9. Jahrhundert kam es zum Ikonoklasmus, der sich aus dem Konflikt zwischen byzantinischem Kaiser und Kirche entwickelte. Konsequenz war zunächst die Ersetzung sakraler Bilder durch profane Bildwerke. Nach dem byzantinischen Ikonoklasmus blieben die Bildwerke in der Ostkirche verboten, im Westreich wurden sie 787 von Karl dem Grossen gestattet. Zahlreiche Bildwerke bildeten sich nun in den Fresken der Kirchen und Paläste und in den Illuminationen aus.
Die darauf folgenden Bilderstreite, z.B. der hussitische Ikonoklasmus etc. sollen hier nicht näher erläutert werden.

Die spätantike und frühchristliche Buchmalerei bediente sich in erster Linie der biblischen Schriften und liturgischen Bücher. Kenntnisse über die byzantische Buchmalerei stützen sich auf Handschriften seit dem 9.Jh., da durch den Bilderstreit viele Manuskripte verloren gingen.

Die Codices seit dem 4./5.Jh. zeigen, wie man in Herbarien, astronomischen Lehrschriften, in die Komödien des Terenz, in die Ilias, in den Vergil etc. erläuternde Bilder einlegte (vgl. DIRINGER, 44ff.).

Das älteste wissenschaftliche Werk, der "Wiener Dioskurides" aus dem 6.Jh., knüpft unmittelbar an die Antike an. Es übermittelte der Welt des Mittelalters die antiken Kenntnisse über Heilkräuter, wobei die Bilder lehrhaften anschaulichen Zwecken dienten. Sie sollten dem Leser zugleich mit dem Namen der Pflanze auch deren Verwendungszweck einprägen.

Weitere mittelalterliche Beispiele für den Einsatz des Bildes als belehrendes Anschauungsmittel sind z.B. die "Etymologiae" von Isidonius von Sevilla als weit verbreitetes Lehrbuch der mittelalterlichen Bildung (10./11.Jh.) und "Das Buch der Welt" des Hrabanus Maurus (11.Jh.).

In der zweiten Hälfte des 15.Jh. entstand nach der Theorie des Altertums, daß man sich Dinge besser merken könne, wenn man dazu passende Bilder entwerfe und sich einpräge, eine Vielfalt von mnemorischen Bildern. In dem dargestellten Zeitraum des Mittelalters bediente man sich vor allem der didaktischen Funktion des Bildes, besonders für die unliterarische Leserschaft, die mit Hilfe des veranschaulichenden Bildes sakrale Schriften verstehen und sich einprägen sollte.

Der Beginn der Neuzeit zeichnete sich durch eine verstärkte Verwendung des Bildes in die Lehrbuchproduktion aus, d.h. das didaktisch intendierte Bild gewann mehr und mehr an Bedeutung:

> "Was in dieser Hinsicht bereits bei den Griechen vorhanden war, kommt nun etwa bei Comenius zu einem gewissen Höhepunkt, indem das didaktisch intendierte Bild als Medium der Stoffdarbietung gleichberechtigt neben das Wort tritt" (DÖRING 1973², 131).

Diese mnemotechnischen Möglichkeiten des Bildes, wie sie in der Antike und im Mittelalter erfahren wurden, fanden auch in den folgenden Epochen Berücksichtigung.

Das Bild wurde in den ABC-Büchern, deren Intention in dem Erwerb der Lesefähigkeit zur Heranführung an die christliche Kirche lag, zur Stützung des Gedächtnisses, zur Ausspracheerleichterung und zum Behalten der Buch-

stabengestalt vermehrt, wenngleich auch unterschiedlich verwendet.

> "Die verschiedenen Prinzipien bei der Anwendung der Bilder gehen zunächst noch durcheinander. Einmal ist der Buchstabe veranschaulicht durch Darstellung eines Vorganges, bei dem der entsprechende Laut entsteht (b = Klopfen eines Spechtes), dann geschieht dies durch einen Gegenstand, dessen Name mit dem betreffenden Laut beginnt (a = Axt), ein andermal wieder durch einen Gegenstand, dessen Name den betreffenden Laut in der Mitte birgt (f = Affe)" (DÖRING 1973², 131).

Eine der ersten illustrierten Fabeln, die nicht allein für Kinder, sondern auch für ältere Leseanfänger bestimmt war (vgl. WEGEHAUPT 1977, 66),"Ein Besonder fast nützlich stymen büchlein mit figuren" von Jacob Grueßbeutel, entstand im Jahre 1534.[7]

In der Zeit von 1550 bis 1750 enthielten die ABC-Bücher und Fibeln neben dem Alphabet sakrale Stoffe, die erst im 18.Jh. durch weltliche Inhalte verdrängt wurden.

Im Zeitalter des Humanismus setzte sich vor allem ERASMUS für die bildliche Anschauung ein. Die Anregungen dazu schöpfte er aus den wiederbelebten antiken Werken über die "ars memorativa" (vgl. DÖRING 1973², 85).

> "Für die Spracherlernung wird es von größtem Einfluß sein, wenn der Knabe unter solchen erzogen wird, die gut sprechen. Fabeln und Erzählungen wird er um so lieber lernen und besser behalten, wenn ihm deren Inhalt in geschmackvoller Einkleidung vorgeführt und das mündlich Erzählte in bildlicher Darstellung vorgezeigt wird. Dasselbe Verfahren wird sich gleich vorteilhaft erweisen hinsichtlich der Kenntnis der Namen der Bäume, Pflanzen und Tiere..." (ERASMUS nach ebd., 93).

1636 rät LUTHER als Fürsprecher zur Bildverwendung im Unterricht. Seither wurde diese Empfehlung immer wieder aufgegriffen. Im 19. Jh. ließen einzelne Autoren LUTHER sogar zum "Vater des Anschauungsunterrichtes" erheben (GAIL nach RINGSHAUSEN 1976, 33).

LUTHERS Vorrede zum Passionalbüchlein vom Jahre 1545 über die Verwendung von Bildern "um der Kinder und Einfältigen willen, welche durch Bildniß und Gleichniß besser bewegt werden, die Göttliche Geschichte zu behalten" (LUTHER nach WEGEHAUPT 1977, 70), wurde von EVENIUS zitiert, um seinen Plan, Kindern "vor allem solchen, die noch nicht lesen konnten, religiöse Kenntnisse mit Hilfe von Bildern zu vermitteln" zu verdeutlichen (EVENIUS nach RINGSHAUSEN 1976, 33). EVENIUS und auch SAUBERT erläutern in ihrer "Bilder-Schule" bzw. im "Lesebüchlein/Für die kleinen Kinder" den Text durch Bilder. Diese beiden Werke beeinflußten in starker Weise den "Orbis Sensualium Pictus" des COMENIUS, der "als Vater des Kinderbuches und im besonderen des Bilderbuches" (HÜRLIMANN 1963², 53) mit dem Orbis Pictus den ersten "Best- und Longseller der Kinder- und Jugendliteratur" (DODERER 1975, 43) schuf. COMENIUS versuchte ein Lehrbuch zu schaffen, das auf verschiedenen Stufen eingesetzt werden kann.

> "Ziel ist dabei, das Kind mit allen Sinnen gleichzeitig an der Einführung in die Sprach- und Sachenwelt zu beteiligen. Angeregt durch die Bilder, soll es sich die Einheit von Sprach- und Sachenwelt verdeutlichen und die Sachen selbst anschauen, vergleichen und ´begreifen`, die sich nachschaffend geistig einverleiben" (DÖRING 1973², 115f.).

COMENIUS wollte das Kind anhand von Bildern in das Leben einführen und ihm gleichzeitig die deutsche und

lateinische Sprache lehren. Das umfangreiche Werk gehörte bis ins 18. Jh. hinein zum Unterrichtsmaterial der Jugend, aus dem auch GOETHE lernte und in "Dichtung und Wahrheit" rühmte. "Außer dem 'Orbis Pictus' des Amos COMENIUS kam uns kein Buch dieser Art in die Hände, ..." (GOETHE 1955[5], 35). In der Sekundärliteratur wird der Orbis Pictus als erstes Bilderbuch genannt (vgl. MÜLLER in DODERER 1975, WEGEHAUPT 1977, NIERMANN 1977).

In der Epoche des Pietismus nahm BUNO die mnemotechnischen Ansätze des Mittelalters und des COMENIUS auf und machte das Bild zu einer besonderen Lehr- und Lernhilfe für den Unterricht.
Bilder hatten für BUNO eine doppelte Funktion: zum einen dienten sie der Darstellung der Dinge um ihrer selbst willen, zum anderen sollten sie Zusammenhänge "leichtlich begreifen und im Gedächtnis behalten" helfen (BUNO nach DÖRING 1973², 124).

In der zweiten Hälfte des 18.Jh. stieg die Zahl der ABC-Bücher ständig an, die philanthropistischen Aufklärer bemühten sich, anhand dieser Bücher ihre Intentionen zu realisieren, wobei man sich vor allem auf COMENIUS und die Pietisten stützte.

Eines der zahlreichen Nachahmungswerke des Orbis Pictus erschien 1770 - 1774 mit Johann Bernhard Basedows "Elementarwerk", bestehend aus Textbänden mit stattlichen, jeweils zwei bis vier Bilder enthaltenden Bildtafeln.[8]

Welchen Stellenwert das Bild in der Erziehung hatte, wird aus dem Rat BASEDOWS deutlich, nur eine Tafel pro Tag anzusehen (vgl. HÜRLIMANN nach NIERMANN 1979, 15) .

Diese Bücher, deren Ziel in der Vermittlung einer einheitlichen Darstellung der Welt lag, stellen die Vorläufer unserer heutigen Kinderlexika und Sachbilderbücher dar.

Dem Beispiel der Philanthropisten folgend werden zahlreiche, für die Jugend bestimmte bebilderte Bücher mit naturwissenschaftlichen und technischen Belehrungen entwickelt, so z.B. die "Neue Bilderschule für die Jugend oder Merkwürdigkeiten der alten und neuen Welt aus dem Gebiet der Natur-, Kunst- und Sittengeschichte" (1816), oder das "Geschichtliche Bilderbüchlein" von J.H. CAMPE.

Abb. 3 zeigt eine Seite aus dem "Bilderbuch der Kinder, enthaltend eine Sammlung von Tieren, Früchten, Mineralien, Trachten und allerlei anderen unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und Wissenschaften" von BERTUCH. Das aus zwölf Bildbänden bestehende Werk wird dem Titel Bilderbuch schon sehr gerecht.

Abb. 3: Bildseite aus dem "Bilderbuch für Kinder" von BERTUCH (DODERER/MÜLLER 1973)

Auch PESTALOZZI knüpft an COMENIUS an, indem er in seinem "Buch für Mütter" die Gegenstände durch illuminierte Holzschnitte veranschaulicht.

"Durch das also gesicherte und durch vielseitige Anschauung belebte Bewußtsein vieler Namen bereite ich das künftige Lesen vor und erleichtere es, wie ich durch das dem Buchstabieren vorhergehende Einprägen der Töne diese letzte Arbeit dem Kinde ... vorbereite... Ich will diese Anschauungstafeln für die erste Kindheit mit einem Methodenbuche begleiten, in welchem jedes Wort das dem Kinde über jeden vorgezeigten Gegenstand gesagt werden muß, so bestimmt ausgedrückt ist, daß auch die ungeübteste Mutter hierin meinem Endzwecke Genüge leisten kann, indem sie zu dem, was ich sage, kein Wort hinzufügen nötig haben wird" (PESTALOZZI nach DÖRING 1973², 157)

PESTALOZZIS "ABC der Anschauung" und sein "Prinzip vom Nahen-zum-Entfernten" rechtfertigen das Bild wie auch die realen Gegenstände als wichtigstes Lehr- und Lernmittel. Diesem Prinzip folgend brachte das 19.Jh. neue Ansätze speziell für die Bilderbuchproduktion hervor. Die Bilderbogenproduktion, das poetische Bilderbuch und das bürgerliche Bilderbuch. Zunächst erfolgte in drei Druckzentren, Neuruppin, München und Stuttgart, eine Etablierung der Bilderbogenproduktion.

Mit Holzschnitt, Kupferstich und Lithographie wurden Sachbildreihen, Alphabetbogen und Fabelillustrationen zur Unterhaltung und Information geschaffen (vgl. KÜNNEMANN in HAAS 1974, 102).

Wie sehr das Bild als intentionale Einflußnahme gesehen wurde, zeigt am besten die Zeit vom Ende des 1. Weltkrieges bis zur nationalsozialistischen Machtübernahme. Zu dieser Zeit wurden bestimmte Bilderbücher unter ideologischen Aspekten geschrieben. Die Nationalsozialisten benutzten auch Bilderbücher zur Verbreitung ihrer Parolen.

Nach 1945 gewann das künstlerische Bilderbuch an Bedeutung. Zunächst wurde auf Altbekanntes zurückgegriffen; zum zweiten entstanden Bilderbücher, die deutlich durch die Abkehr vom Kindertümlichen zugunsten ästhetisch anspruchsvoller Illustrationen gekennzeichnet waren.

Seit Mitte der 50er Jahre konnte man von einer Erneuerung des deutschen Bilderbuches sprechen.

1.1.3 Das Bild als Medium von Ausdrucksbedürfnissen

Bei Bildern, die für Kulthandlungen angefertigt wurden, stand das Ausdrucksbedürfnis und die künstlerische Gestaltung nicht im Vordergrund. Das gilt auch für das Bild, das für didaktische Absichten angefertigt wurde, aber nur so lange, wie das Kind als kleiner Erwachsener angesehen wurde. Als man erkannte, daß Kindsein eine besondere Form des Menschseins ist, änderte sich der Anspruch an das Bild, das man dem Kinde vorlegte. Es mußte kindgemäß sein, d.h. das Kind sollte sich vom Bild angesprochen fühlen und in der Lage sein, es zu verstehen. Da aber auch das künstlerische Empfinden beim Kind geweckt werden sollte, gewann der Aspekt der künstlerischen Gestaltung an Bedeutung.

Schon 1894 stellt WOLGAST Forderungen an eine entsprechende künstlerische Gestaltung von Bildern in Bilderbüchern. MAIER sieht in dieser von WOLGAST geführten Kunsterziehungsbewegung, die forderte,daß auch das Kinderbuch ein Kunstwerk sein soll, eine Revolution gegen das nur belehrende Bilderbuch (vgl. MAIER 1973, 8).

ERNST KREIDOLF (1863-1956) steht am Beginn des künstlerischen modernen Bilderbuches. Indem er das Bilderbuch als künstlerische Gesamtheit komponierte, wurde er der Vorreiter der folgenden Bilderbuchkunst. Mit seinem "Blumenmärchen", "Die schlafenden Bäume" und "Wiesenzwerge" erhielt das Bilderbuch eine qualitative Aufwertung von Seiten der Kunstkritiker.

> "Bei allen meinen Bilderbüchern, Blumenmärchen, Schlafende Bäume, Schwätzchen, Wiesenzwerge, Sommervögel, Gartentraum, Alpenblumenmärchen, Wintermärchen, Lenzgesind, Grashupferl usw., ist immer das Bild das Primäre, das zuerst Entstandene, der Text immer das Sekundäre, die Begleitung dazu" (KREIDOLF 1957, 124).

Das künstlerische Bilderbuch wurde u.a. von Arpad Schmidhammer, Franz Strassen, Eugen Oswald, Carl Hofer, Wilhelm Schulz, Else Wenz-Vietor und Gertrud Caspari weiterentwickelt.[9]

Im 19.Jahrhundert erfolgte zudem die Illustration von Märchen. Die Märchenillustrationen, etwa RICHTERS 174 Bilder zu BECHSTEINS Märchen, oder die zu GRIMMS Märchen entworfenen Abbildungen von VON SCHWIND, HOSEMANN, POCCI, STASSEN und VOGELER folgten dem Gestaltungsprinzip, in dem zu einem primären Text das Bild sekundär als Illustration des vorgegebenen geliefert wird, "wobei der Text als eine selbständige Einheit neben der Illustration existiert" (KLINGBERG 1968, 66).

Ein Argument gegen die Bebilderung von Märchen besteht in der möglichen Einengung der Phantasie.

> "Sicher ist es nicht leicht, so bildhaft zu erzählen, daß die Welt der Märchen bunt und plastisch wird, aber vielleicht ist es noch schwerer, Wort und Bild zu einer Einheit zu verschmelzen. Der fließende Verlauf der Geschichte wird plötzlich zum statischen Eindruck, der die Phantasie in bestimmte Bahnen zwingt" (MÖNCKEBERG 1972, 121).

Es stellt sich die Frage, ob im bebilderten Märchenbuch der Text für den Rezipienten von primärer Bedeutung bei der möglichen erheblichen Beeinflussung durch eventuell nichtadäquate Bildinhalte bleibt.

Ferner kann der Illustrator nach stofflicher Auswahl sein Bild nur statisch einem Textsegment zuordnen. Dieser Gefahr kann z.B. durch den Einsatz von Bilder-

bögen und simultaner Umsetzung entgangen werden.
Um einer möglichen Einschränkung der Phantasie zu entgehen, besteht die didaktische Notwendigkeit, Bild und Text zu vergleichen und die ergänzende oder asynchrone Wirkung vor der Darbietung zu reflektieren.
Für die Bebilderung von Märchen spricht zudem die Möglichkeit, sprachlich nicht kodierbare Inhalte ikonisch darzustellen, denn Bilder können über den Text hinaus verweisen oder auch inhaltlich relativieren.

Von 1945 an finden sich alle erdenklichen künstlerischen Darstellungsstile und Spielarten des Naturalismus, Realismus, Expressionismus, Surrealismus und Modeströmungen bis zum Tadismus, der in LIONNIS Bilderbuch "Das kleine Blau und das kleine Gelb" Ausdruck findet (vgl. BAUMGÄRTNER 1973², 56).

1.1.4 Zusammenfassung

Seit frühesten Kulturerscheinungen ist die außerordentliche Bedeutung des Bildes für den Menschen nachzuweisen. Schon bei den steinzeitlichen Wandmalereien läßt sich die Tendenz feststellen, das Bild zur Wiedergabe von Erfahrungen einzusetzen. Entsprechend dem jeweiligen Stand der Erfahrung, den Bedürfnissen und Intentionen lenkte die Abbildung Wissen und Erkenntnis.
Der Mensch als sehendes Wesen brauchte schon in frühester, zugänglicher Zeit Bilder als Erziehungsmittel.
Das Bild diente als Kultfigur, als Mittel intentionaler Einflußnahme und auch dem künstlerischen Ausdrucksbedürfnis. Die Betonung der jeweiligen Funktion brachte neue Themen, Gattungen und Stile hervor.

Die Bedeutung des Bildes wird nach LANGBEHN durch den Begriff BILDung ersichtlich, wobei volksethymologisch interpretiert, jede rechte Bildung "bildend, formend, schöpferisch" ist (vgl. LANGBEHN 1891, 8).

Das sich schon in der palaeolithischen Zeit anbahnende Prinzip der Anschauung wurde seit COMENIUS zum wichtigsten Unterrichtsprinzip. Diese Entwicklung soll im folgenden näher beschrieben werden.

1.2 Pädagogische Aspekte zur bildlichen Darstellung - Das Prinzip der Anschauung -

1.2.1 Entwicklung des Anschauungsprinzips

Die Forderung, daß alle Lehre mit der Anschauung zu beginnen habe, ist seit COMENIUS aus der pädagogischen Literatur nicht mehr wegzudenken. Durch COMENIUS wurde Anschauung zum didaktischen Prinzip erhoben, in der Anschauung wird der Mensch in das Ganze der Welt, die in Gott ihren Ursprung und ihr Ziel hat, eingeführt; in ihr kann der Mensch "zugleich mit den Dingen die Zwecke wissen, denen gemäß Gott sie von Menschen angewandt haben wollte" (vgl. BOLLNOW 1959², 147).

COMENIUS begründet das Anschauungsprinzip u.a. in seiner Didactica Magna, in der er eine Reihe von Grundsätzen und praktischen Regeln gibt, wobei das Anschauungsprinzip zu den obersten Prinzipien zählt, denn

> "Da die Wissenschaft oder Kenntnis der Dinge nichts anderes ist, als das innerliche Schauen der Dinge, sind für sie die gleichen Gegebenheiten erforderlich wie für das äußere Sehen oder Betrachten, nämlich:

das Auge, ein Gegenstand und Licht. Sind diese drei gegeben, so kommt das Sehen zustande. Das Auge für die innere Sicht ist der Verstand (mens) oder der Geist (ingenium). Gegenstände sind alle Dinge, die außerhalb oder innerhalb der Erkenntnis (intellectus) liegen. Das Licht ist die gebührende Aufmerksamkeit. Aber wie beim äußeren Sehen eine gewisse Art und Weise notwendig ist, wenn man ein Ding sehen soll, wie es ist, so bedarf es auch hier einer bestimmten Methode, nach der die Dinge dem Geiste so vorgeführt werden, daß er sie sicher und rasch erfaßt und durchdringt" (Did.magna, Kap. 20, Ziff.2).

Da der Mensch nicht von sich selbst aus in der Begegnung mit den Dingen zur Erkenntnis fähig ist, bedarf er der Weisung durch den Lehrer und einer didaktischen Aufbereitung der Dinge.

"Daher die goldene Regel für alle Lehrenden: Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden..." (ebd., Kap. 20, Ziff. 6).

"Hierfür gibt es drei trifftige Gründe: I. Der Anfang der Kenntnis (cognitio) muß immer von den Sinnen ausgehen (denn nichts befindet sich in unserem Verstande (intellectus), das nicht zuvor in einem der Sinne gewesen wäre: warum sollte also nicht die Lehre mit einer Betrachtung der wirklichen Dinge beginnen, statt mit ihrer Beschreibung durch Worte? Dann erst, wenn die Sache gezeigt worden ist, sollte der Vortrag folgen, um die Sache weiter zu erläutern" (ebd., Kap. 20, Ziff. 7).

"... Und leichter könnte sich jeder von uns ein Rhinozeros vorstellen und im Gedächtnis behalten, wenn er einmal eines wirklich oder auch nur auf einem Bild gesehen hätte. ... Daher der Ausspruch des Plautus: 'Mehr gilt stets ein Augenzeuge, als zehn, die nur vom Hörensagen wissen' und des Horaz: 'Was vom Ohr zum Geiste gelangt, macht schwächeren Eindruck, als was dem prüfenden Auge sich darstellt, was sich ein jeder gleichsam selber erzählt'. Wer z.B. einmal selbst mit Aufmerksamkeit die Anatomie

> des menschlichen Körpers studiert hat, versteht und behält alles sicherer, als wenn er die ausführlichsten Erklärungen darüber gelesen hätte. Daher jener Ausspruch: Mit den Augen sehen taugt als Beweis" (ebd., Kap. 20, Ziff. 9).

Im Zentrum steht also der Anschauungsbegriff, das Lehren verschiebt sich von verbaler Vermittlung auf die Ermöglichung der Anschauung.

Aus diesen Feststellungen lassen sich vor allem für die Erziehung und Bildung geistig Behinderter, die COMENIUS schon damals forderte, Konsequenzen ziehen. Vor allem für geistig behinderte Kinder besteht aufgrund des besonderen Lernverhaltens die Notwendigkeit der Anschaulichkeit.

Entsprechend seinen Forderungen und Ansätzen verlangt COMENIUS Anschauungsmittel für den Unterricht; auch für das real nicht zugängliche.

> "Wenn die Dinge selbst nicht zur Hand sind, so kann man Stellvertreter verwenden: Modelle oder Bilder, die zu Unterrichtszwecken angefertigt worden sind - so wie es bei den Botanikern, Zoologen, Geographen und Feldmessern nützlicherweise üblich ist, ihren Beschreibungen Abbildungen beizufügen. Dies müßte in ähnlicher Weise für die ganze Naturlehre und andere Gebiete eingeführt werden..." (ebd., Kap. 20, Ziff. 10).

> "Wenn jemand daran zweifelt, daß alles auf diese Weise den Sinnen zugänglich gemacht werden könne, auch Geistiges und Abwesendes (was im Himmel oder in der Hölle oder an Orten jenseits der Meere ist und geschieht), so soll er bedenken, daß von Gott alles zu solcher Harmonie geschaffen worden ist, daß das Hohe durch das Niedere, Abwesendes durch Gegenwärtiges, Unsichtbares durch Sichtbares völlig dargestellt werden kann. Dies geht auch deutlich aus dem Makromikrokosmos des Robert Fludd hervor, der die Entstehung der Winde, des Regens und des Donners kunstgerecht vor Augen führt. Und ohne Zweifel können jene Darstellungen noch anschaulicher und leichter verständlich gemacht werden" (ebd., Kap.20, Ziff.11).

Auch für das, was real nicht zugänglich ist, für das "Geistige" und das "Abwesende" und das "Unsichtbare", müssen Stellvertreter geschaffen werden.

COMENIUS bezieht auch die Lehrbücher ein, greift auf Vorbilder der Bilderbibeln zurück, fordert die Illustration der Lehrbücher und das Erstellen von BILDERBÜCHERN.

> "Zweitens würde ein Bilderbuch, das man den Kindern selbst in die Hand gäbe, die Übungen in dieser Mutterschule fördern. Weil in diesem Alter nämlich hauptsächlich die Sinne zur Aufnahme aller auf sie wirkenden Eindrücke geübt werden müssen, der Gesichtssinn unter ihnen aber der wichtigste ist, wäre es gut, man würde ihm die Hauptgegenstände aus Naturkunde, Optik, Astronomie, Geometrie usw. in der Reihenfolge die wir bezeichnet haben,darbieten. Hier können Berg und Tal, Baum und Vogel, Fisch, Pferd, Rind, Schaf und Mensch von verschiedenem Alter und Wuchs abgebildet werden. Ebenso Licht und Dunkelheit, der Himmel mit Sonne, Mond, Sternen und Wolken, die Grundfarben; auch die häuslichen und handwerklichen Geräte: Töpfe, Schüsseln, Krüge, Hämmer und Zangen; ferner die Stände, z.B. ein König mit Zepter und Krone, ein Soldat in Waffen, ein Bauer mit dem Pflug, ein Fuhrmann mit dem Wagen, ein Briefbote auf seinem Wege; und zwar soll immer darüber geschrieben werden, was die Abbildung jeweils darstellt: Pferd, Rind, Hund, Baum usw." (ebd., Kap. 20, Ziff. 25).

> "Dieses Büchlein wird dreifachen Nutzen bringen: erstens wird es, wie schon gesagt, einen Eindruck von den Dingen vermitteln; zweitens wird es die zarten Gemüter reizen, auch andere Bücher zur Unterhaltung vorzunehmen und drittens das Lesenlernen erleichtern. Denn da über jeder Abbildung der Name des Gegenstandes geschrieben steht, kann man dort beginnen, das Buchstabieren zu lehren" (ebd., Kap. 20, Ziff. 26).

Mit seinem berühmten Orbis pictus hat COMENIUS nicht nur den Grundsatz der Anschauung, sondern auch den Anschauungsunterricht als Fach hervorgehoben, obgleich

gewöhnlich COMENIUS als Vater der Anschauung und PESTALOZZI als Urheber des Anschauungsunterrichtes gilt (vgl. KÜHNEL 1911, 51).

HERBART fordert die "reife Anschauung", die unter der Mitwirkung der Aufmerksamkeit und des suchenden Geistes geformt wird. Der Schüler wird nicht nur als Objekt gesehen, dem die Anschauung vorgestellt wird, sondern auch als tätiges Subjekt, das etwas tun muß, damit Anschauung entstehen kann.

> "Das Auge vor allem andern ist es, was die Dinge zuerst zeigen muß, ehe sie benannt und besprochen werden können. Übung im Anschauen ist also jenes Allererste, Allerhilfreichste, Allerallgemeinste, was wir vorhin suchten" (HERBART 1802, 72).

FRÖBEL versteht unter Anschauung vor allem ein Handeln, ein Umgehen mit Dingen. Im Spiel setzt sich das Kind mit der Umwelt auseinander, dort sammelt es seine Erfahrungen, übt und bildet seine geistigen Kräfte. FRÖBEL hat Spielsachen und Beschäftigungsmittel geschaffen, um diese "Tatanschauung", Anschauung durch Tun, zu erleichtern.

> "Alles beginnt aber beim Menschen als Kind nur in und mit dem Kleinhirn, dem Erfassen des Anschaulichen. Wir schreiten so vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Anschauung zum Begriff fort" (REGMANN nach SCHWELNIG o.J.).

Für PESTALOZZI ist die "Anschauung absolutes Fundament unserer Erkenntnis" (vgl. PESTALOZZI 1801, 13, 305).

Aus diesem Aspekt heraus entwickelte er mit dem Zeichenlehrer Buss das "ABC der Anschauung", mit dem er durch stufenweises Erkennen von Verhältnissen versucht,

"im Kinde eine allgemeine Erfindungskraft im freyen und vielseitigen Zusammensetzen der verschiedenartigsten Formen zu erzeugen..." (vgl. PESTALOZZI 1809 in PESTALOZZI 1958, 177).

Andererseits bedeutete Anschauung für ihn "nichts anderes als das bloße Vor-den-Sinnen-Stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regmachung des Bewußtseins ihres Eindrucks", worin Anschauung als rezeptiver passiver Vorgang gesehen wird.

Er geht von einer Stufenfolge der Erkenntnis aus, "von dunklen Anschauungen zu klaren Vorstellungen und von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen" (a.a.O., 258), wobei die höchste Erkenntnis die begriffliche Erkenntnis darstellt.

Nach landläufiger Meinung ist das Bild als Erzeugnis der sinnlichen Anschauung passives Material, welches mit Intelligenz nichts zu tun hat, während Wort und Begriff tätige Elemente sind.
Diese Meinung wurde nach KANT vertreten, nach dem es 2 Quellen der Erkenntnis gibt, nämlich die Anschauung und den Verstand, wobei die Anschauung rezeptiv ist. Aus der passiven und sinnlichen Erkenntnisquelle, der Anschauung, stammt unsere Erkenntnis. Sie beginnt mit der Anschauung, geht von dort aus zum Begriff, dann zum Verstand und schließlich zur Vernunft.

Die Theorie von Passivität und Rezeptivität der Anschauung ist so nicht mehr haltbar. Anschauung und Bild stammen nicht nur aus der rezeptorischen Funktion des Auges. Diese stellt lediglich die Grundlage dar, wie im Kapitel über Wahrnehmung noch zu erläutern sein wird; ein Bild entsteht jedoch erst durch eine bestimmte Entwicklung des Gehirns, durch die das Bild organisiert werden kann. Die Frage nach dieser Organisation soll u.a. im folgenden Kapitel erläutert werden.

1.2.2 Formen der Anschauung

Im folgenden sollen nun die verschiedenen Formen der Anschauung nach CASELMANN dargestellt werden, der eine übersichtliche Darstellung gibt.

1. Anschauung als gesteigerte Wahrnehmung
CASELMANN benutzt den Ausdruck "gesteigerte Wahrnehmnung", um die Intensität des in der Wahrnehmung enthaltenen Subjektfaktors durch die geistige Leistung deutlich zu machen.
Ungesteigerte Wahrnehmung vermittelt Einzelheiten, die Anschauung als gesteigerte Wahrnehmung dient zum Verständnis von funktionellen Zusammenhängen.

> "Mit solcher inhaltlichen Erfassung, die eine Erweiterung des geistigen Horizontes, ein Stück Welteroberung darstellt, ist unlöslich die Sinnesschulung verbunden" (CASELMANN 1963, 49).

> "Die durch Beobachtung von Einzelheiten zur Anschauung von sinnvollen Ganzheiten gesteigerten Wahrnehmungen sind also das Fundament allen anschaulichen Unterrichts" (ebd.).

> "Anschauung beginnt demnach mit der Aufgliederung der Wahrnehmungsganzheiten, die zur differenzierten Ganzheit führt" (ebd., 50).

Die anfangs undifferenzierte Sinneswahrnehmung und auch die Anschauung muß demnach geübt und gelernt werden. Geübt werden muß sowohl das Beobachten von Einzelheiten als auch Anschauung von sinnvollen Ganzheiten.

2. Strukturelle Anschauung
Durch die strukturelle Anschauung wird Wesenserkenntnis vermittelt (vgl. ebd., 50f.). Durch die Betrachtung der einzelnen Elemente vollzieht sich der

Weg zur Erkenntnis der differenzierten Ganzheit und der Struktur, womit Wesenserkenntnis vermittelt wird, d.h. funktionelle Zusammenhänge ersichtlich werden.

3. Idealtypische, exemplarische oder kategoriale Anschauung

Bei der idealtypischen Anschauung können charakteristische Merkmale übersteigert, andere können nebensächlich behandelt werden, um Akzente zu setzen und Anschauung paradigmatisch für die ganze Kategorie darzustellen.
Die idealtypische Anschauung dient sowohl dem Individuellen als auch dem Allgemeinen (vgl. 51f.); sie ist repräsentativ, exemplarisch oder paradigmatisch für die ganze Art (vgl. KLAFKI 1959, 373).

4. Entwickelnde Anschauung

Auf die entwickelnde Anschauung weist vor allem ROTH als "effektives pädagogisches Prinzip" hin (vgl. ROTH 1949³, 142).
Er forderte "tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind" (ebd.). Die Dinge sollen vor unseren Augen entstehen, um so Prozesse nachvollziehbar zu machen und von entwickelnder Anschauung zur strukturellen und kategorialen Erkenntnis zu gelangen.

5. Umfassende Anschauung

Unter umfassender Anschauung versteht CASELMANN Anschauungskomplexe, die zu umfassenden Begriffen führen sollen oder um komplexere Vorgänge anschaulich nahezubringen. Über das Optische hinaus kann dies mit Hilfe von Wörtern und Handlungen, also auf inaktive und symbolische Form realisiert werden.

Der Begriff der Anschauung mit ihren verschiedenen Formen knüpft bei CASELMANN an den Begriff der Wahrnehmung an; er erfährt von hier aus Ausdeutung und Erkenntnis. Für die Bildung geistig behinderter Kinder sind alle genannten Formen der Anschauung bedeutungsvoll und realisierbar, wobei im Rahmen dieser Arbeit besonderer Wert auf die entwickelnde Anschauung gelegt werden soll, da diese von der Darstellung einfacher zu differenzierten Formen führen kann.

> "Die Anschauung in allen ihren Formen und Graden: als gesteigerte Wahrnehmung, als strukturelle, als kategoriale, als entwickelnde und als umfassende Anschauung bildet die Grundlage auch aller begrifflichen Erkenntnis. Sie erzeugt echte Bildung, wenn wir im Sinne Goethes die Gegenstände 'wohl beschaut' haben" (CASELMANN 1963, 60f.).

REUMUTH (1955) unterscheidet dagegen folgende Formen der Anschauung:

1. Primäre Anschauung, die unterteilt werden kann in
   a) Ernsterleben
   b) Umgangserleben
   c) Betrachten

2. Sekundäre Anschauung, wobei nur ein Modell oder ein Film herangezogen wird. Die Wirklichkeit wird nicht mehr in unmittelbarer Berührung gezeigt, sondern ein Wirklichkeitsersatz wird vorgenommen.

3. Tertiäre Anschauung, bei der erst ein Symbol in ein Bild und das Bild dann in die Wirklichkeit übersetzt werden soll.

1.2.3 Formen der Veranschaulichung

COMENIUS unterscheidet die Begriffe Anschauung und Veranschaulichung nicht definitiv; im Rahmen dieser Arbeit soll Veranschaulichung als ein didaktisches Prinzip der Anschauung verstanden werden.

Nach FLÜGGE kann die Anschauung als Mittel dienstbar gemacht werden, sie "hilft, ein bestimmtes Lehrziel zu erreichen und hier ist sie Mittel zum Zweck" (FLÜGGE 1963, 122).

> "Dabei kommt auf die Didaktik die Aufgabe zu, die Lehrinhalte nicht nur schlechterdings anschaulich zu fördern, sondern zugleich so, daß sie zur Anschauung reizen und in der Konkurrenz der die Anschauung herausfordernden Reize bestehen können" (ebd., 125).

Originale Anschauung und Realbegegnungen sind im Unterricht nicht immer möglich oder nötig. Deshalb sind Vermittler der Anschauung, Stellvertreter notwendig, wodurch Gegenstände repräsentiert werden.

Schon COMENIUS nennnt diese Formen der Veranschaulichung, den wirklichen Gegenstand, das Modell des Gegenstandes und seine bildliche Darstellung (vgl. Did.magna, Kap.20, 10).

Die Wirklichkeit muß also durch Stellvertreter, Medien, Veranschaulichungsmittel präsent gemacht werden.

KECK unterscheidet dabei zwischen 3 Repräsentationsformen: abbildende Bildrepräsentation, nachbildende Erscheinungsrepräsentation und darstellende Merkmalsrepräsentation.

STÖCKER differenziert zwischen durch die Wirklichkeit selbst vermittelte Anschauung und durch die Nachbildung vermittelte Anschauung. Die durch die Wirklichkeit vermittelte Anschauung teilt er ein in:

a) erlebte, erlebbare Wirklichkeit
b) aufgesuchte Wirklichkeit
c) bereitgestellte Wirklichkeit,

und die durch die Nachbildung vermittelte Wirklichkeit in

a) bewegtes Bild im Film
b) plastisches Bild im Modell
c) Anschauungsbild
d) Wandtafelzeichnung
e) Zeichnung im Lehrbuch
f) Schülerzeichnung

(vgl. BÖNSCH 1965, 15).

Natürlich sind der Veranschaulichung auch Grenzen gesetzt, insbesondere hinsichtlich der Realitätstreue und der möglichen Reizüberflutung.

Deutlich wird die Unterscheidung zwischen Anschauung von Originalobjekten und der abgebildeten Objekte, die im folgenden als Veranschaulichungsform näher erläutert werden soll.

Die Wahl der Veranschaulichungsform richtet sich demnach nach den angestrebten Zielen und Bedingungen. Im folgenden sollen die didaktischen Konzepte der Veranschaulichung aufgeführt werden.

- Veranschaulichung als Motivationshilfe

  Die Veranschaulichung kann Motivation bewirken oder schon vorhandene Motivation stabilisieren. So wenden sich die Schüler aufgrund der Aufmachung der neuen Sache zu, woraus dann eine intrinsische Motivation resultieren kann; Voraussetzung dafür ist zum einen die entsprechende Einkleidung, zum anderen ein günstiger Verlauf der Veranschaulichung.

- Veranschaulichung als Erkenntnishilfe

  Der Lernvorgang kann durch die veranschaulichende Stütze vom Gegenstand zum Begriff unterstützt werden, wobei Veranschaulichung und Anschauung noch nicht Erkenntnis, sondern Ausgangspunkt und Hilfe zur Erkenntnis sind.

  Bei der Präsentation der Wirklichkeit durch Stellvertreter können einige Probleme auftreten, z.B., wenn dieser nicht identisch mit dem realen Gegenstand ist, woraus die Frage nach dem Verhältnis von Wirklichkeit und Abbild resultiert.
  Damit die Identifikation von Begriff und Sache an dem Veranschaulichungsmittel gelingt, muß bei der

Wahl des Mediums beachtet werden, daß sowohl Inhalt und Begriff als auch der eindeutige Bezug zur Wirklichkeit ersichtlich wird.
Unbeachtet sollte nicht der Aspekt bleiben, daß in unserer Umwelt unanschauliche Dinge erst durch die Veranschaulichung transparent werden können. Dieser Aspekt gilt besonders für Kinder mit Schwierigkeiten bei der Erkenntnisgewinnung und Begriffsbildung, z.B. bei geistig Behinderten.

- Veranschaulichung als Reproduktionshilfe

"Veranschaulichung dient als Reproduktionshilfe, um Gelerntes intensiver einzuprägen oder genauer wiedergeben zu können" (MICHAEL 1983, 77).

Für die Effektivität der Veranschaulichung im Unterricht liegen empirische Untersuchungen vor.

Untersuchungen über die Wirkung der Veranschaulichung auf das Behalten von Unterrichtsstoffen führten DÜKER und TAUSCH 1957 in Gruppenversuchen mit Schülern verschiedener Klassen der gleichen Schule durch, wobei entschieden werden sollte, ob das Auffassen und Behalten von Unterrichtsstoffen durch gleichzeitige Darbietung von Anschauungsmaterial günstig und in welchem Ausmaß beeinflußt wird und ob sich die verschiedenen Grundformen der Veranschaulichung unterschiedlich auf dieses Auffassen und Behalten auswirken.

In der ersten Untersuchung wurde je eine Schilderung von Körperbau und Lebensweise der Küchenschabe und der Wasserwanze zum einen mit Unterstützung durch Präparate der Insekten, zum anderen ohne

vorgetragen. Die Lernleistungen, die mittels Fragebogen erhoben wurden, ergaben eine eindeutige Überlegenheit des Anschauungsunterrichts..

"Die Untersuchung hat also gezeigt, daß bei Kindern, denen während der sprachlichen Darbietung eines Wissensstoffes das entsprechende Anschauungsmaterial geboten wurde, eine Verbesserung im Auffassen und Behalten von 33,2 $ stattfand, obwohl weder für das Betrachten des Anschauungsmaterials zusätzliche Zeit zur Verfügung stand noch eine Aufforderung oder irgendwelche Hinweise für das Betrachten gegeben wurden" (DÜKER/TAUSCH in WEINERT 1957, 206).

Zur Entscheidung der zweiten Frage, wie sich verschiedene Grundformen der Veranschaulichung (Bild, Modell, realer Gegenstand) unterschiedlich auf das Auffassen und Behalten auswirken, wurde eine Erzählung über das Meerschweinchen gewählt, wobei die Versuchspersonen in die Anschauungsgruppe "Bild" (bildliche fotografische Darstellung des Meerschweinchens in natürlicher Größe), Anschauungsgruppe "Modell" (ausgestopftes Meerschweinchen) und in die Anschauungsgruppe "Realer Gegenstand" (lebendiges Tier) eingeteilt wurden.

"Durch die Modell-Veranschaulichung wurde eine doppelt so hohe Besserleistung erzielt wie durch das Bild, die Veranschaulichung durch den realen Gegenstand übertraf die bildliche sogar um mehr als das Vierfache" (ebd., 213).

Deutlich wird aus den Ergebnissen, daß die Veranschaulichung die Lernleistungen im Auffassen und Behalten erheblich verbessert, wobei das Interesse durch den realen Gegenstand am stärksten angesprochen wird.

Dagegen kam KLINGBERG (1968) bei einer Untersuchung, in der er in einer Klasse zum Thema "Bau der Blüte" natürliche Blüten, in einer zweiten Klasse Zeichnungen der Blüten betrachten ließ, zu einem anderen Ergebnis, in dem die Schüler der zweiten Klasse zu 25 % bessere Leistungen im Wiedererkennen der Blumenorgane zeigten. Aus diesem Grund kommt er zu folgender Schlußfolgerung:

> "Die unmittelbare Anschauung des Gegenstandes in seiner originalen Gestalt ist nicht in jedem Fall der beste Weg der Kenntnisvermittlung. Häufig sind symbolische Anschauungsmittel, da sie bereits verallgemeinern, wirkungsvoller" (KLINGBERG 1968, 81f.).

Der Lehrer hat bei der Vermittlung von Kenntnissen auf eine sorgfältige Auswahl der Veranschaulichungsmedien zu achten, wobei eine Überflutung vermieden werden sollte und die Vermittlung nach Möglichkeit auf unmittelbarem Wege erfolgen sollte. Die Veranschaulichungsform sollte den Lernzielen entsprechend ausgewählt und eingesetzt werden.

1.2.4 Grenzen der Veranschaulichung

Bei der Veranschaulichung sind wichtige Kriterien zu beachten. Z.B. wird oft zu Veranschaulichungsmitteln gegriffen, die zwar die Veranschaulichung deutlicher als die reale Anschauung leisten, jedoch können diese so perfektionistisch sein, daß man ihnen in der Wirklichkeit nicht in der Form begegnen kann.

Die Anschauung soll den Gegenstand in seiner Wahrheit erschließen. Veranschaulichung kann aber wahr oder

auch Lüge sein (vgl. FLÜGGE 1963, 140f.).
"So überragend die Bedeutung des Anschaulichungsprinzips in der neuzeitlichen Didaktik ist, gegen Wahrheit oder Richtigkeit des Veranschaulichten ist die Veranschaulichung neutral. Sie kann mißbraucht werden" (ebd., 141).

Weiterhin kann die Anschauung durch Überangebote, durch eine zu große Fülle, durch eine Reiz- und Informationsüberflutung inaktiviert werden. Die Sinneseindrücke erfordern eine Interpretation, sie müssen, um mit PIAGET zu sprechen, assimiliert werden können, müssen begrifflich verarbeitet werden (vgl. KUBLI 1983, 44f.).

Grenzen liegen in der Irreführung der Anschauung durch Wahl inadäquater Veranschaulichung, d.h. durch den Einsatz von Medien, die dieser Funktion nicht gerecht werden, indem sie den Blick auf Nebensächlichkeiten lenken oder nicht eindeutig sind.

Eine Gefahr der Inaktivierung der Anschauung liegt auch im Überangebot von Veranschaulichung (vgl. FLÜGGE 1963, 122ff.), die die Anschauungskraft verkümmern lassen kann. So kann die Gefahr des didaktischen Mißbrauchs entstehen, denn bei der Vielfalt der Veranschaulichung verliert die Naturbetrachtung sowie die Begegnung mit der Wirklichkeit an Bedeutung.
Eine weitere Gefahr kann in der Verflechtung der Anschauung durch Verselbständigung der Veranschaulichung liegen, so daß statt einer Erhellung eine Verstellung der Erkenntnis stattfindet.

1.2.5 Zusammenfassung

Schon COMENIUS plädierte nicht nur für die Bildung geistig Behinderter; er forderte zur Verwirklichung seiner Ziele die Anwendung des Anschauungsprinzips. Im Orbis Pictus erhält das Bild eine neue didaktische Funktion, es soll dazu verhelfen, daß der Schüler die Dinge so sieht, wie sie wirklich sind, und wie sie sich in der Realität verhalten. Ist die reale Anschauung nicht möglich, soll zu Stellvertretern gegriffen werden.

Auch PESTALOZZI, HERBART u.a. betonen die Bedeutung der Anschauung und geben methodische und didaktische Hinweise für die Gestaltung und Strukturierung der Anschauungsformen. Der elementare Aufbau stellt ein gemeinsames Kriterium ihrer Ausführungen dar, von einfachsten Elementen soll eine Zuwendung zu komplizierteren Strukturen erfolgen, ferner, daß Anschauung kein passiver, sondern ein aktiver Vorgang ist.

Für die Bildung geistig behinderter Kinder sind alle genannten Formen der Anschauung bedeutungsvoll und realisierbar, wobei im Rahmen dieser Arbeit besonders Wert auf die entwickelnde Anschauung gelegt werden soll, da diese von der Darstellung einfacher zu differenzierten Formen führen kann.

Bilder als Form der Veranschaulichung sind dort unentbehrlich, wo das zu erfasende Objekt den Sinnen nicht unmittelbar dargeboten werden kann. Es bietet Möglichkeiten, zeitlich und örtlich getrennte Erscheinungen zu ordnen und in einer bestimmten Reihenfolge darzubieten. Mit dem Bild können einige mögliche Gefahren

der Veranschaulichung wie Überreizung, Überflutung etc. vermieden werden, in dem Abbildungen mit quantitativ und qualitativ entsprechenden Inhalten gewählt werden. Deutlich wurde, daß die Anschauung kein passiver, sondern ein aktiver Vorgang ist.

Aufgezeigt wurden verschiedene Stufen der Anschauung und Veranschaulichung, wobei eine Anpassung an den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes erfolgen sollte.

Besonders hervorzuheben sind 3 Funktionen der Veranschaulichung:

1. Motivationshilfe
2. Erkenntnishilfe
3. Reproduktionshilfe

wobei die Funktion der Reproduktionshilfe empirisch von DÜKER (1957) belegt wurde. Die Untersuchungen zeigten, daß die Lernleistungen im Auffassen und Behalten durch Veranschaulichung erheblich verbessert wurden. Ein den notwendigen Anforderungen der Anschauung entsprechendes Veranschaulichungsmedium stellt das Bilderbuch dar, das im folgenden Abschnitt mit seinen vielfältigen Formen und Techniken beschrieben wird.

1.3 Aktuelle Erscheinungsformen des Bilderbuches

Das breite Spektrum innerhalb der Bilderbuchliteratur ist schwer zu systematisieren. Der Grund liegt in der Schwierigkeit, "eine übersichtliche, an eindeutigen Merkmalen orientierte und gleichzeitig auf einheitlichen Kriterien basierende Einstellung zu schaffen" (vgl.

GRÖMMINGER 1977, 18). Eine Einteilung liefert MAIER, indem er zwischen

1. Elementarbilderbuch
2. Szenenbilderbuch
3. Märchenbilderbuch
4. wirklichkeitsnahen Bildergeschichten
5. phantastischen Bildergeschichten
6. Sachbilderbuch
7. Foto-Bilderbuch

unterscheidet. Die Gruppen 1, 2 und 7 berücksichtigen den formalen Aspekt, während die Gruppen 3, 4 und 5 den inhaltlichen mehr ansprechen (vgl. MAIER 1973, 18). GRÖMMINGER entwickelt eine Gruppierung, die sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte altersunabhängig darstellt.

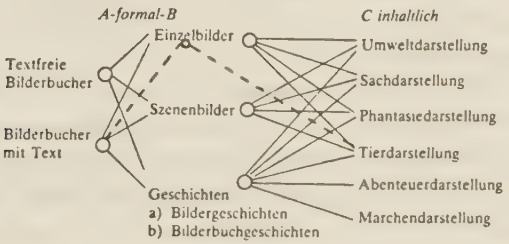

Abb. 4: (GRÖMMINGER 1977, 18)

Altersabhängig dagegen ordnet BAYR-KLIMPFINGER dem Kind "Funktionsgruppen des Bilderbuches" zu (vgl. BAYR-KLIMPFINGER 1964, 2) wobei die Funktionsgruppen wie folgt festgelegt sind: Für Kinder ab zwei Jahren bietet die erste Gruppe "Einzeldarstellungen von

Objekten aus der unmittelbaren Umwelt", die zweite Gruppe für Kinder ab 3 Jahren "Kleinstsituationen im Rahmen vertrauter Handlungsabläufe", die dritte für Kinder ab 4 Jahren liefert "Geschehnisse aus der erweiterten Umwelt", für Kinder ab 5 Jahren vermittelt die fünfte "aktive Kontaktaufnahme mit der Natur und kulturellen Schaffensbereichen; vertiefte zwischenmenschliche Beziehungen" (ebd., 2ff.).

Besonders zweckmäßig erscheint die Kategorisierung der Bilderbuchformen nach Proportion von Bild und Text und nach der literarischen Form des Textes im Bilderbuch.

1.3.1 Formen des Bilderbuches

Das Elementarbilderbuch spricht Kleinkinder bis zu 3 Jahren an, indem es Abbildungen von Gegenständen aus der nächsten Umgebung, welche für das Kind von elementarer Bedeutung sind, mit deutlich voneinander abgehobenen Farbflächen und stabiler Ausstattung liefert. Denn in dieser Altersstufe dient es zum Hantieren und Spielen (vgl. EWERT 1968, 82) und wird so den Anforderungen gerecht, das motorische Bedürfnis zu befriedigen (vgl. MAIER 1973, 18). Die einzelnen Bilder stehen in keinem Kausalzusammenhang (vgl. TIEDE 1972, 29).

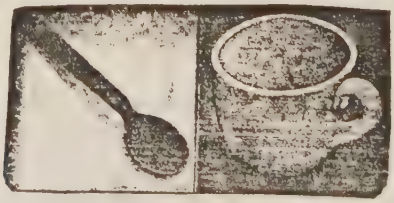

Abb. 5. Seite aus SPANNER, H., Meine ersten Sachen, Ravensburg, O.Maier 1977

Das Szenenbilderbuch für Kinder bis zum 3./4. Lebensjahr entspricht einer fortgeschrittenen Stufe des Bilderbuches. Es enthält Abbildungen mit mehr als nur einem Gegenstand und zeigt Personen, Tiere und Gegenstände in natürlicher Farbgebung. Die Bilder sind unter einem Rahmenthema zusammengefaßt (Straße, Bauernhof, Spielplatz etc.). Der beigefügte Text ist leicht verständlich und kann von Eltern und Erziehern den Bildbetrachtungen beigefügt werden. Der statische Charakter des Elementarbilderbuches wird in einen dynamischen verwandelt; Mensch, Tier und Gegenstand werden in einen Handlungsablauf gesetzt.

Abb.6: Seite aus MITGUTSCH, A., Was ich schon kann, O. Maier, Ravensburg o.J.

In der Bilderbuchgeschichte werden Bild und Text in ergänzender Form angeboten. Eine fortlaufende Geschichte (Märchen, Fabel, Schilderung) wird leicht überschaubar dargestellt, so daß die zu erkennden Sachverhalte in erster Linie aus den Bildern erkennbar sind.

Abb.7: Seite aus HEINE, H.: Freunde, Middelhauve, Köln 1984

Während in der Bilderbuchgeschichte der Text auch aussagekräftiger als das Bild sein kann, findet sich in der Bildgeschichte keine Textbeigabe. Der Unterschied zum Elementarbilderbuch besteht darin, daß sich die Bilder hier aufeinander beziehen. Die Bildgeschichte wendet sich an ältere Kleinkinder, die durch visuelle Wahrnehmungsleistungen und sprachliche Fähigkeiten die Bildfolge erarbeiten können.

Die literarische Form des Bilderbuches stellt eine der wichtigsten Kriterien zur Bilderbuchsystematisierung dar. Sie kann in die Epik, Lyrik und Dramatik unterteilt werden.

Zur epischen Darstellung zählen Kindergeschichten, Märchen und Fabeln.
Im Fabelbilderbuch werden den Tieren menschliche Handlungen und Eigenschaften, wie Hochmütigkeit, Feigheit, List, Dummheit etc. zugesprochen.
Der Begriff Fabel gilt "zur Bezeichnung einer Gattung, in der Tiere, Pflanzen oder Dinge eine metaphorische, handlungskonstituierende Bedeutung haben und in der es um die Darstellung einer Lehre geht" (SCHRADER 1980, 109)[10].

LESSING deutet die Fabel als Instrument der Realitätserkenntnis und als Ratschlag für richtiges Verhalten in gesellschaftlichen Zuständen (vgl. ebd., 111). Für die Gegenwart sieht HAAS die Fabel "als nützlich zur Regulierung zwischenmenschlicher Bezüge" (HAAS 1974, 173).

Das Märchenbilderbuch bezieht seine Inhalte aus den Volks- und Kunstmärchen und gibt sie in Wort und Bild wieder. "Unter einem Märchen verstehen wir seit HERDER und den BRÜDERN GRIMM eine mit dichterischer Phantasie entworfene Erzählung besonderers aus der Zauberwelt, eine nicht an die Bedingungen des wirklichen Lebens geknüpfte wunderbare Geschichte, die hoch und niedrig mit Vergnügen anhören, auch wenn sie diese unglaublich finden" (BOLTE/POLIVKA nach LÜTHI 1979[7], 3).

Die in den Märchenbilderbüchern meist ausführlicheren Texte kommentieren die Bilder so, daß der Handlungsablauf vornehmlich durch den Text sichtbar wird. Die Bilderbücher sollten daher nach MAIER nur allgemein bekannte Märchen aufgreifen und Beschreibungen von Gefühlsregungen aussparen, um dem Kind die Möglichkeit der phantasievollen Ausmalung zu geben (vgl. MAIER 1973, 20).

Mit der wirklichkeitsnahen Bildergeschichte verläßt man die Welt des Märchens, um die realistische Welt mit ihren bestehenden oder möglichen Verhältnissen zu schildern. Hier werden literarische und grafische Kunst vereint. Kinder in Familien aus Dorf oder Stadt gehören ebenso zum Handlungsgegenstand wie z.B. Tiere, Spielzeug und Technik. Es sind die gleichen Inhalte, die auch im Sachbilderbuch wiedergegeben werden können. Nur die sprachlichen Mittel können sich verändern, da hier die gesamte sprachliche Variationsbreite, die auch die erzählende Kinderliteratur verwendet, möglich ist.
Das Sachbilderbuch hingegen gibt nüchtern und sachlich Informationen wieder.

Abb. 8: Seite aus Carle, E.: Die kleine Raupe Nimmersatt, Stalling, Oldenburg 1981

Es werden auch phantastische Bildergeschichten angeboten, die das objektiv Mögliche phantastisch ausweiten. MAIER warnt davor, die Phantasie des Kindes zu überfordern. Wichtig ist es, sich an einer "gradlinigen und naiven Vorstellungskraft zu orientieren" (MAIER 1973, 23).

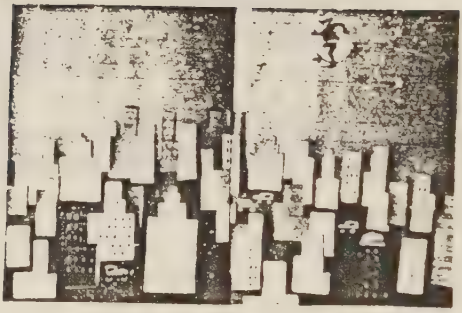

Abb. 9 Seite aus Reidel, M: Kasimirs Weltreise, Betz, Wien 1983[9]

Im Sachbilderbuch wird Wissen vermittelt, "es trägt zur Entwicklung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Eigenschaften und Haltungen der Persönlichkeit des Kleinkindes bei" (vgl. NIERMANN 1977, 45). Die Darstellungen sind wissenschaftlich, sachlich und rational, mit präziser und begrifflich abstrakter Sprache werden die Erzählungen durch Bericht und Beschreibung ersetzt.

Die Idee, Bild und Lernen miteinander zu verbinden, geht auf Wandmalereien zurück (vgl. MAIER 1973, 24). Das Spektrum der Inhalte geht von naturwissenschaftlichen über umweltbezogene bis hin zu religiösen Themen.

Im Fotobilderbuch werden Sachverhalte realistisch durch Fotos dargestellt.

Abb.10 Seite aus Isenbart, H.H./RAU, R.: Ferkel, Fohlen, Kitz und Co., Reich, Luzern 1982²

Durch Reim und Gedicht wird die lyrische Gattung im Bilderbuch vertreten.
Dem Reim kommt spielerisch schmückende, harmonische und inhaltliche Bedeutung zu (vgl. VILLINGER 1964, 32f.). Der Reim, als extremste Form der gebundenen Rede, der durch Silben- und Vokalgleichklang erreicht wird, "kennzeichnet eine bevorzugte Stelle im Versgefüge. Der Gleichklang bezieht die Reimworte aufeinander, sie treten als besonders bedeutsam ins Ohr" (vgl. BARTEL 1965). Im Bilderbuch hat der Reim die Aufgabe, dem Kind das Sprachspiel nahezubringen und zu verdeutlichen. Es gibt Abzählreime, Rätselreime, Scherzreime, belehrende Reime, Beschäftigungs- und Spielreime, die das Kind vornehmlich im Kleinkindalter lernt.

Ähnlich wie der Reim führt das Kindergedicht in der gebundenen Form stoffliche Zusammenhänge vor, die dem Kind Kontakt mit der Umwelt ermöglichen. Nach FLJORINA stellt das Kindergedicht "ein sehr wesentliches Erziehungsmittel" dar (vgl. FLJORINA 1964, 237). Die zum Teil abstrakt dargestellten Zusammenhänge kann das Kind mit Hilfe des Gedichtes deuten.

Das dramatische Bilderbuch ist am wenigsten bekannt. Die dramatischen Inhalte werden durch Bilder erläutert. Durch Rollenspiele versucht das Kind die Handlungen der dargestellten Personen nachzuspielen und im Bilderbuch zu überprüfen. Das dramatische Bilderbuch stellt für Rollen-, Theater- und Planspiel eine wichtige Grundlage dar.

Neuere Formen stellen Leporellos, Fenster-, Register- und Fühlbilderbücher dar.

1.3.2 Techniken der Bilderbuchgestaltung

Im folgenden werden die Bildtechniken behandelt, die der Illustrator einsetzen kann, um dem Kind den Inhalt näherzubringen. Das Bild im Bilderbuch ist wichtiger Erziehungsträger und damit Erziehungsmedium. Kinder werden aufgrund ihrer Vorkenntnisse, ihres Entwicklungsstandes und ihrer Motivation unterschiedlich auf Bilder reagieren und für verschiedene Techniken Vorlieben haben. U.a. haben NICKEL (vgl. 1967, 16f., 85) und LJUBLINSKAJA (vgl. 1961, 289ff.) nachgewiesen, daß bestimmte Techniken für bestimmte Wahrnehmungsfähigkeiten von besonderer Bedeutung sind.
OTTO bringt folgende Kategorisierung der bildnerischen Darstellung:

1. dekorativ-flächiges Arrangement
2. malerischer Bildzusammenhang
3. zeichnerischer Bildzusammenhang
4. Kombination von Fleck und Linie
5. Bildmontagen

und liefert somit keine Bestimmung der verwendeten Mittel (vgl. OTTO in BAUMGÄRTNER 1968, 49ff.).

Es läßt sich feststellen, daß sich je nach Alter der angesprochenen Kindergruppe verschiedene Techniken anbieten; während die Bilderbücher für Kinder des 2./3. Lebensjahres stärker auf gemalte und gezeichnete Bilder und auf Fotos reagieren, werden die Bilderbücher für das 4. - 6. Lebensjahr mit malerischen, graphischen, Schneide-, Reiß- und Drucktechniken hergestellt.

Die Kategorisierung der Bilderbuchtechniken erfolgt im folgenden in gemalte Bilder, gezeichnete Bilder, gedruckte Bilder, Bilder aus Schneide- und Reißtechnik, fotografierte Bilder, kombinierte Bilder (vgl. NIERMANN 1977, 48). EWERT beschreibt, daß Kinder beim Betrachten von Bilderbüchern bildnerische Techniken, z.B. Malen, Zeichnen, Reißen, selbst ausprobieren (vgl. EWERT 1968, 62).

Gemalte Bilder (Farbauftrag durch Farbstifte, Pinsel, Kreide)

Die Malerei nimmt in der bildenden Kunst und auch in der Gestaltung des Bildes im Bilderbuch einen vorrangigen Platz ein. "Sie ist die Kunstgattung, in der die Aussage des Malers und von ihm in der Wirklichkeit erkannte und erlebte farbige Zusammenhänge auf der Bildfläche primär durch das künstlerische Mittel Farbe Gestalt gewinnen" (Techniken des bildnerischen Gestaltens, o.A. 1968, 58). Unter Maltechnik versteht man also die werkstoffliche und handwerkliche Seite des Malvorganges und die von der künstlerischen Absicht bestimmte persönliche Art und Weise, Farben zu ordnen.
Gemalte Bilder im Bilderbuch ermöglichen dem Kind die Auseinandersetzung mit der farbigen Wirklichkeit, die es ggf. in eigenen Gestaltungsversuchen nachzuvollziehen versucht. Die deutliche Abhebung der einzelnen Farbflächen ermöglicht dem Kleinkind die erste Erfahrung von Farben, Formen und Charakter des Bildes.

Gezeichnete Bilder (mit Stiften, Kohle, Kreide, Feder, Pinsel)

Unter Zeichentechnik versteht man den werkstoff- und werkzeuggerechten Zeichenvorgang, der durch Auftragen eines Farbmaterials mit einem Zeichenwerkzeug auf einen Zeichengrund gekennzeichnet ist. Zeichnen zielt nicht auf Realisierung eines Inhalts mit farbig gemeinten

Mitteln, sondern im allgemeinen wird dunkles Farbmaterial auf hellen Grund oder umgekehrt aufgetragen. Die Zeichentechnik begünstigt die form- bzw. sachklärende Auseinandersetzung mit den sichtbaren Erscheinungsformen der Wirklichkeit, ermöglicht eine prägnante und bestimmte Aussage. Dem Kleinkind können so Einzelheiten des Gegenstandes verdeutlicht werden. Infolgedessen wird die Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen beim Kind gefördert, es lernt Unterscheidungen in Bild und Realität kennen.

Gedruckte Bilder (Holz-, Linolschnitt, Kupferstich, Lithographie, Stempeldruck)

Allen Drucktechniken ist gemeinsam, daß durch Aufpressen einer eingefärbten Druckform auf einen Grund Abdrücke hergestellt werden. Die Drucktechniken fördern eindeutige bildnerische Aussagen. Bilderbücher mit dieser Technik sind im besonderen Maße für ältere Kinder von Bedeutung. Mit einfachen Formen jedoch kann auch das jüngere Kind vertraut gemacht werden (Kartoffeldruck, Kork, Karton). Die Wahrnehmungsfähigkeit wird differenziert und erweitert.

Schneide- und Reißtechnik (Scherenschnitt, Montage, Applikation)

In der bildenden Kunst der Vergangenheit und Gegenwart wurde das Papier immer wieder genutzt, um eigenständig bildhafte bzw. dekorative Lösungen zu schneiden oder zu reißen. Beim Schneiden und Reißen werden mit Schere, Messer, Schneidefeder, Rasierklingen und ähnlichen Werkzeugen bzw. mit den Fingern schneid- und reißbare Materialien erfolgt. Wenngleich die verschiedensten Materialien, wie Textilien, Kunststoffe, Leder, Karton, Folien etc. verwandt werden können, ist doch Papier am gebräuchlichsten.

Bei der Applikation geht es um das Zusammenfügen von geschnittenen oder gerissenen Einzelformen zu einem bildnerisch geordneten Ganzen.
Diese Technik wird in Bilderbüchern wenig verwendet. Bei einfachen klaren Formen jedoch kann sie auch von Kleinkindern erkannt werden und zum Nachvollziehen motivieren.

Die fotomechanische Bildtechnik

Fotobilderbücher verlangen vom Bild eine spezifische, dem aufzunehmenden Gegenstand angemessene Bildschärfe, eine ausgewogene Komposition und einen einheitlichen Stil (vgl. NIERMANN 1977, 51). Hauptsächlich verarbeiten Fotobilderbücher sachkundliche Themen. Folgende Merkmale müssen beachtet werden:

- Einheit von Bild und Text
- zusammenhängende Gestaltung
- erkennbare Bildtechnik.

Das erste deutschsprachige Fotokinderbuch stammt von BOER, der 1932 in seinem Buch "Klaus, der Herr der Eisenbahn" Zeichnung und Fotografie als Mittel der Illustration nutzte (vgl. HÜRLIMANN 1959, 187).
Das fotografische Bilderbuch kann das Kleinkind in die differenzierte reale Welt einführen.

Die kombinierten Techniken, auch Mischtechniken genannt, (vgl. SCHERF in BAUMGÄRTNER 1968, 148) werden in den letzten Jahren häufig in der Bilderbuchgestaltung angewandt. Gängige Kombinationen finden sich in der Verknüpfung von malerischen und zeichnerischen Techniken; ungewöhnliche Kombinationen stellen Verbindungen zwischen malerischen und Schneide-, Druck- und Reißtechniken dar. Die Mischtechniken werden angewandt, wenn eine Technik

die künstlerische Aussage nicht zu realisieren vermag. Verschiedene Bildtechniken ermöglichen dem Kleinkind eine differenzierte Auseinandersetzung mit Bildmaterialien.

Um Wiederholungen zu vermeiden, wird auf die Inhalte des Bilderbuches an späterer Stelle (vgl. Kap.4.2) hingewiesen.

1.3.3 Das Bilderbuch in der Sekundärliteratur

Die Darstellung der Sekundärliteratur bezieht sich auf ausgewählte pädagogische Beiträge unter der Fragestellung der darin erkennbaren Bedeutsamkeit für diese Arbeit.

Schon 1790 empfiehlt BERTUCH "den frühesten Unterricht des Kindes durchs Auge anzufangen und ihm soviel gute und richtige Bilder und Figuren, als man nur kann, vor das Gesicht zu bringen" (BERTUCH 1790, 3). Er stellt sechs auch heute pädagogisch relevante Forderungen für die Bilderbuchgestaltung auf. Das Bilderbuch soll

"1. klare, den realen Verhältnissen und Gegenständen entsprechende Bilder enthalten, die die künstlerischen Fähigkeiten zu entwickeln vermögen;
2. sollen die Bilder nicht zu viele und nicht zu differenzierte Sachverhalte darstellen;
3. sollen die abgebildeten Gegenstände, Personen, Tiere proportional entsprechend ihrer unterschiedlichen Größe und nicht zu klein dargestellt werden;
4. soll der begleitende Text kurz und umkompliziert gehalten sein und das Kind erfreuen;
5. sollen mit dem Bild dem Kind außer bekannten Sachverhalten fremde und seltene Gegenstände oder Zusammenhänge zugeführt werden und
6. soll das Bilderbuch insgesamt so beschaffen sein; daß es selbst bei intensivem Gebrauch lange hält,

> zudem sollte der Kaufpreis möglichst niedrig sein, damit es auch für die finanziell weniger bemittelten Eltern leicht erwerbbar ist" (BERTUCH 1790, 4f.).

Welche Bedeutung dem Bilderbuch für BERTUCH zukommt, wird auch aus folgender Äußerung ersichtlich: "Ein B i l d e r b u c h ist für eine Kinderstube ein ebenso wesentliches und noch unentbehrlicheres Meuble als die Wiege, eine Puppe oder das Steckenpferd" (ebd., 1790, 3).

Vor der Jahrhundertwende beschäftigten sich LANGE (1893) und WOLGAST (1894) in umfangreichen Abhandlungen mit Bilderbüchern. Während WOLGAST, das Bilderbuch aus kunsterzieherischer Sicht betrachtend, differenzierte Kriterien zur Bilderbuchgestaltung, vor allem die heute noch geltende Forderung, daß das Bild im Bilderbuch derart gestaltet sein muß, daß es einer Erläuterung durch den Text nicht mehr bedarf, erstellt (vgl. WOLGAST 1894, 9), steht bei LANGE das psychologische Moment im Vordergrund. Darauf hinweisend, daß die Voraussetzungen für die Bildbetrachtung schon im Alter von 1 1/2 - 2 Jahren vorhanden sind, empfiehlt er für diese Altersgruppe Umrißzeichnungen bzw. Schwarz-Weiß-Darstellungen, während vom 3. - 4. Lebensjahr an farbige Bilder dargereicht werden sollen (vgl. LANGE 1893, 37f.).

KÖSTERs Monographie (1906) stellt Holzschnitt-, Kupferstich- und Bilderbuchgestalter und deren Techniken in den Vordergrund. Kunst als notwendiges Kriterium für das Bilderbuch fordernd, bemängelt er Farblosigkeit und traurigen Ausdruck einiger Bilderbuchgestalter. "Wir meinen, daß die Kunst auch ins Haus und in die Kinderstube gehört. Darum werden wir uns nicht an den

dillettierenden Kinderfreund wenden oder an einen aus der Masse der professionellen Bilderbuchzeichner, sondern an den Künstler, der die Kinder liebt, der ihre Würde kennt, der ihre kleinen Leiden zu würdigen weiß" (KÖSTER 1906, 30). Wilhelm BUCH, Adolf OBERLÄNDER, Lothar MEGGENDORFER erfüllen u.a. für ihn diesen Anspruch.

SPOHR bespricht in seiner 1902 veröffentlichten Betrachtung einzelne Bilderbücher, die er nach künstlerischen Kriterien kommentiert (vgl. SPOHR 1902).

Auch für FRONEMANN sind Bilderbücher "Werke der bildenden Kunst" (vgl. FRONEMANN 1920 , 139). Er unterscheidet:

"1. Das Bilderbuch für das Kleinkind zeigt einzelne Gegenstände, vor allem Spielzeug und einzelne Tiere...".
"2. Für das Alter von 2-3 Jahren sind Bilderbücher notwendig, die Szenen geringen Umfangs aus dem Kinder- und Tierleben zeigen..." (ebd., 1930, 143).

Das Bilderbuch sowohl einer kunstkritischen als auch einer pädagogischen Analyse unterziehend, stellt er 1930 die Forderung nach einem Sachbuch für das Kleinkind auf, da sich der "erwachende Sinn" des Kindes für eine Handlung in der Bildergeschichte ausprägt (vgl. ebd., 166).

SAMULEIT (1928) dagegen will den belehrenden Aspekt ausschließen und untersucht Bilderbücher nach künstlerischen Ansprüchen, die den Bedürfnissen und Entwicklungsbedingungen des Kindes gerecht sein sollen. Er setzt sich ausschließlich mit den Kunststilen und Techniken der Bilderbuchgestaltung auseinander (vgl.ebd. 1928, 61ff.).

1942 stellt NOLTE den kunstwissenschaftlichen Aspekt von Märchenillustrationen in den Vordergrund, indem er die Stellung der Kinder zu Künstlern verschiedenster Richtungen untersucht und die Neigung zum Realismus und zur Naturechtheit feststellt (vgl. NOLTE 1942, 103f.).

Aus historischer Perspektive weist DYHRENFURTH-GRAEBSCH (1951) auf die Geschichte des Bilderbuches, insbesondere auf die Bilderbögen und auf die Kunsterziehungsbewegung zu Beginn des 19. Jh. hin (vgl. DYHRENFURTH-GRAEBSCH 1951, 142ff. , 214ff.), ohne auf pädagogische Aspekte einzugehen.

BAMBERGER befaßt sich sowohl mit künstlerischen als auch mit pädagogischen Aspekten des Bilderbuches, indem er in ähnlicher Weise wie NOLTE das Ergebnis einer Untersuchung über die Vorliebe der Kinder für bestimmte Kunstrichtungen, die Bevorzugung der naturalistischen Formen vor Karikatur, Kindertümlichkeit und Romantik, anführt (vgl. BAMBERGER 1955, 83). Daneben gibt er zusätzlich Empfehlungen für den Einsatz von Bilderbüchern in den einzelnen Lebensjahren (vgl. ebd., 77ff.).

Seit Beginn der 60er Jahre bestehen zahlreiche Darstellungen über Definitionen, Geschichte, Typologie und einzelnen Funktionen des Bilderbuches. Im folgenden sollen die bedeutendsten dieser Darstellungen kurz genannt werden.

HÜRLIMANN beschreibt 1959 in einzelnen Sachgebieten das historische Werden des europäischen Kinderbuches, wobei sie u.a. die Geschichte des Bilderbuches ab dem 19. Jh. und die Entwicklung des Sachbuches berücksichtigt (vgl. HÜRLIMANN 1959).
1965 stellt HÜRLIMANN moderne Bilderbücher aus 24 Ländern vor.

DIERKS liefert 1965 eine Gesamtschau der auf dem Orbis Pictus basierenden Nachschlagewerke für Kinder und Jugendliche bis 1960 (vgl. DIERKS 1965).
Einige ältere Beispiele aus der Geschichte der Kinderliteratur kommentiert KUNZE (1965).
BÖDECKER erörtert 1966 erziehungswissenschaftliche Funktionen des Bilderbuches und erhebt die Forderung nach Naturtreue in Linie und Farbe in der Bilderbuchgestaltung (vgl. BÖDECKER 1966, 3ff.).

Den ersten Versuch einer interdisziplinären Behandlung des Themenkreises liefert BAUMGÄRTNER (vgl. KÜNNEMANN 1974, 98). In 'Aspekte der gemalten Welt' beschäftigt sich OTTO mit Stilformen im modernen Bilderbuch und kommt zu der Hypothese: "Für eine Direktorientierung des Bilderbuches an nichtgegenständliche Formen der Kunst der Gegenwart scheinen keine besonders günstigen Voraussetzungen zu bestehen" (OTTO in BAUMGÄRTNER 1968, 48). EWERT dagegen befaßt sich mit entwicklungspsychologischen Aspekten des Bilderbuches und hebt hervor, daß der Umgang mit Bilderbüchern für das Klein-Kind "aktive geistige Auseinandersetzung mit der Umwelt" bedeutet (vgl. EWERT in ebd., 85). HALBEY stellt den Weg des Bilderbuches in Deutschland aus der Sicht des Kunsthistorikers dar und setzt sich mit bestehenden Kunstströmungen im Bilderbuch auseinander (vgl. HALBEY in ebd.). Das Bilderbuch als erstes Bildungbuch betrachtend, stellt KARNICK den Werdegang des belehrenden Bilderbuches zum Bilderbuch in der Grundschule in den Vordergrund (vgl. KARNICK in ebd.)
HOLESOVSKY diskutiert das Bildverständnis des Vorschulkindes und fordert Angemessenheit der Kunstwerke, nachdem er 4 Stadien des Bildbetrachtens aufzeigt: Benennen des dargestellten Objektes, Wiedererkennen des dargestellten Objektes, planmäßiges Betrachten des Objektes,

Verstehen von komplizierten Phänomen (Perspektive) (vgl. HOLESOVSKY in ebd., 88).

ALEY stellt 1972 Verkitschungen und Paraphrasen in Märchenbilderbüchern zusammen und betont vor allem die sozialpädagogische Funktion des Bilderbuches (vgl. ALEY in DODERER 1972).

Monographien einzelner Künstler und ihre Stilrichtungen veröffentlicht 1972 KÜNNEMANN (vgl. KÜNNEMANN 1972).

1973 erscheint von DODERER/MÜLLER ein umfassendes Werk über die Geschichte und Entwicklung des Bilderbuches (vgl. DODERER/MÜLLER 1973).

Für MAIER erfüllt es folgende Aufgaben:

1. "umweltzeigende und umweltklärende Funktion"
2. "Prozeß geistigen Trainings und geistiger Anregung"
3. "erziehliche Funktion", d.h. "Einfluß auf das sittlich-moralische Denken und Werten, auf die Strebungen und willentlichen Vorgänge, auf Haltung und Verhaltensweise des Kindes bis hin zum äußerlichen Benehmen"
4. "literarpädagogische Funktionen"
5. "kunstpropädeutische Bedeutung"

(MAIER o.J., 33ff.).

Mit der pädagogischen Intention befaßt sich 1973 ebenfalls BAUMGÄRTNER. Für ihn ist das Bilderbuch in seiner belehrenden und erzieherischen Funktion ein noch nicht richtig erkanntes genutztes Medium, dem kognitive, literatur- und kunstpropädeutische Funktion zukommt (vgl. BAUMGÄRTNER 1973).

KÜNNEMANN gibt 1974 Details zur Geschichte, Typologie, Bilderbuchmarkt, Bilderbuch als Unterrichtshilfe, zum Bilderbuch in der DDR und zeigt Lücken in der Bilderbuchforschung auf:

"- möglichst komplette Bibliographie der vorhandenen alten und neuen Bilderbücher;
- Bestandsaufnahme der bisher vorliegenden Schwerpunktarbeiten nach dem Muster der vom "DDR-Zentrum für Kinderliteratur" herausgegebenen Bibliographien, um Doppelarbeiten zu vermeiden und um die Forschungslücken sichtbar zu machen;
- gründlicher als bisher vollzogene Analysen von Themen, Motiven, Stilrichtungen und Techniken;
- kritische Überprüfung des derzeitigen Marktangebots und daraus resultierende Perspektivplanung, wie sie in der UdSSR schon seit längerem betrieben wird;
- genauere Erforschung der Wirkungsgeschichte von Einzelbildern und Bilderbüchern auf Kinder unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Sozialstruktur;
- Folgerungen aus Befragungen, Interviews, Tests, d.h. aus gesicherteren Auskünften als bisher;
- ein größeres Maß an internationaler Kontaktaufnahme und Kooperation bei neuen, umfassenden Forschungsvorhaben" (ebd., 99).

Das 1975 erschienene "Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur" von DODERER (1975) gibt Definitionsversuche und Beschreibung von Bilderbuchsorten.

1977 liefert NIERMANN eine ausführliche Analyse erziehungs-, literatur- und kunstwissenschaftlicher Erziehungsziele in Bilderbüchern.
1979 stellt die Autorin ähnliche Materialien zur Bilderbuchpädagogik zusammen (vgl. NIERMANN 1979).
1977 erscheinen Unterrichtsskizzen zum Thema Bilderbuch, die sich auf den Kunstunterricht beschränken (vgl. KARDEN/REPP u.a. 1977).

Praktische Anregungen zum Bilderbucheinsatz vornehmlich im Kindergarten geben MÜLLER/OBERHUEMER (1979).

Zahlreiche Untersuchungen enthalten Hinweise auf literarische und kunsthistorische Aspekte.
Fragen nach pädagogisch/funktionalen Kriterien werden in zahlreichen Zeitschriften behandelt, wobei jeweils einzelne Funktionen berücksichtigt werden (vgl. BAUMGÄRTNER 1965; 1973; vgl. KÜNNEMANN 1972; vgl. HARTMANN 1973; vgl. GUENTHER 1975; vgl. GOETZ 1975; vgl. KOCHAN 1978; vgl. PAGENDARM 1979).

Stellung zu Formaspekten nehmen WEISSGARBER 1971, VON ARZ 1975; SCHMIDLE/WENDT 1983. Eine differenzierte Thematisierung der Sachbilderbücher nimmt 1984 GIEHRL vor.

Einen wichtigen Beitrag zur Kommunikationsfunktion des Bilderbuches liefert LATSCH 1978.

Ergebnisse zur Sozialisation durch das Bilderbuch geben RAUTENSTRAUCH 1975; VON HANXLEBEN 1978).

1985 liefert THIELE unter dem Titel "Bilderbücher ententdecken", Hinweise für Eltern bei der Auswahl und Bewertung von Bilderbüchern, indem er Qualitätsunterschiede innerhalb der Bilderbuchillustration deutlich macht.

DINGES liefert umfangreiche Kriterien für eine didaktische und ästhetische Analyse des Bilderbuches (vgl. DINGES 1983).

Vom ARBEITSKREIS FÜR JUGENDLITERATUR erscheint 1985 eine Auswahl von Bilderbüchern aus aller Welt mit wertvollen didaktischen Hinweisen (vgl. ARBEITSKREIS 1985).

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, die gesamte umfangreiche Bibliographie der Fachliteratur zum Bilderbuch vorzustellen. Eine Bibliograhie liefert DANKERT 1985, auf die an dieser Stelle verwiesen werden soll.

In den dargestellten Veröffentlichungen zur Bilderbuchpädagogik fehlt die Integration der Geistigbehindertenpädagogik als wissenschaftliche Disziplin in dieses Forschungsobjekt.

Lediglich KRENZER (1971) beschreibt die Bedeutung des Spielbilderbuches für geistig Behinderte. Er gibt einige Hinweise auf entsprechende Bilderbücher, die Spielmöglichkeiten bieten.

Es fehlt bislang die Auseinandersetzung mit den Förderungsmöglichkeiten geistig Behinderter durch das Bilderbuch. Weiterhin mangelt es an einer Darstellung der für geistig Behinderte geeigneten Bilderbücher.

1.4 Zusammenfassung

Vorläufer des heutigen Bilderbuches entstanden nicht erst mit der Erfindung der Buchdruckerkunst, sondern sind schon in den steinzeitlichen Höhlenmalereien, ägyptischen Bildwerken in Tempeln und Gräbern, illustrierten Papyrusrollen, spätantiken und frühchristlichen Buchmalereien, Codices und wissenschaftlichen Werken seit dem 4./5.Jh. zu finden, in denen die Bilder schon anschaulichem Zweck dienten. So hat der "Orbis Sensualium Pictus", deklariert als erstes Bilderbuch, schon seit frühen Kulturen nachweisbare Vorgänger.

Das Prinzip der Anschauung rückt bei der Fragestellung, wie sich der Mensch in der Welt orientiert, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Das Bild ist seit frühesten Zeiten das wichtigste Medium, den Erfahrungsschatz der Menschheit festzuhalten.

Die Bedeutung der Anschauung wird seit COMENIUS von vielen Autoren (z.B. PESTALOZZI, HERBART) betont; sie plädieren bei fehlenden Möglichkeiten zur realen Anschauung für Stellvertreter als Veranschaulichungsform. Das Bild bietet sich dafür an, da es möglichen Gefahren, z.B. Überreizung und Überflutung, durch eine entsprechende zielgruppengerichtete Gestaltung aus dem Wege gehen und einer erforderlichen entwickelnden Anschauung von einfachen zu differenzierten Formen Folge leisten kann.

Anschauung ist dabei kein passiver, sondern ein aktiver Vorgang, denn ein Bild als Form der Veranschaulichung, entsteht erst durch eine bestimmte Entwicklung des

Gehirns, wobei die Wahrnehmung durch Gestaltgesetze geschieht.

Veranschaulichung läßt sich im Medium Bilderbuch, das sich in erster Linie des Bildes durch Vermittlung bedient, in seinen vielfältigen Erscheinungsweisen realisieren.

Aktuelle Erscheinungsformen bieten ein breites Spektrum innerhalb der heutigen Bilderbuchliteratur.

Die Durchsicht der zahlreichen Veröffentlichungen zu diesem Thema läßt erkennen, daß eine Aufarbeitung der pädagogischen Bedeutung des Bilderbuches für die Zielgruppe der geistig Behinderten bislang nicht erfolgte. Dies auch angesichts der Tatsache, daß das Bilderbuch einen erheblichen Stellenwert zur Weltorientierung aufweist, innerhalb der geistig Behinderten Grenzen gesetzt sind.

Bevor nun die Bedeutung des Bilderbuches für die Weltorientierung geistig Behinderter diskutiert wird, soll zunächst eine Darstellung der "normalen" Entwicklung zur Weltorientierung erfolgen, ohne deren Kenntnis geistige Behinderung nicht verständlich ist.

2. Psychologie der Bilderbuchrezeption

Weltorientierung, definiert als Sichzurechtfinden in der Wirklichkeit, impliziert die Beteiligung von Kognition, Sprache, Wahrnehmung und sozialen Bezügen.

Im Rahmen dieser Arbeit kommt dem Aspekt der Wahrnehmung besondere Bedeutung zu, da es sich bei der Orientierung in der Welt mit Hilfe der ikonischen Darstellung vorwiegend um Wahrnehmungsleistungen handelt.

Es erfolgt eine Darstellung der Entwicklungsbedingungen der vier genannten Bereiche.

2.1 Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten

Über die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten gibt die Theorie der Intelligenzentwicklung von PIAGET Auskunft. soll hier zugrunde gelegt werden, da aus ihr didaktische Konsequenzen auch für den Einsatz von Bilderbüchern bei geistig Behinderten gezogen werden können.

2.1.1 PIAGETs Begriff der Entwicklung

PIAGETs Theorie der geistigen Entwicklung ist eine konstruktivistische Theorie. Er setzt geistige Entwicklung mit der Konstruktion von logischen Strukturen gleich, die, ausgehend von vererbten organischen Reaktionsweisen mit Hilfe der Funktionen Adaption und Organisation sich im Verlaufe der Zeit in Wechselwirkung zwischen

Organismus und Umwelt zu einem immer systematischeren und beweglicheren System aufbauen.

Als Ziel dieser Entwicklung benennt PIAGET ein Gleichgewicht zwischen Umwelt und Individuum. Diese Entwicklung verläuft in fortschreitender Weise, wobei eine Stufe aus der vorausgegangenen hervorgeht und die schon aufgebauten Strukturen als notwendige Elemente in die höhere Struktur eingehen. Jede Stufe ist charakterisiert durch bestimmte Strukturierungsleistungen des Kindes, die den angestrebten Gleichgewichtszustand zwischen verschiedenen Assimilationsversuchen darstellen. Mangelndes Gleichgewicht, bedingt durch Konflikte oder Widersprüche, wird durch den Äquilibrationsprozeß überwunden. Dabei handelt es sich um einen Prozeß des "Fortschreitens von Zuständen geringeren Gleichgewichts, geringerer Stabilität zu Zuständen größeren Gleichgewichts, größerer Stabilität" (MONTADA 1970, 22).

PIAGET unterscheidet drei Arten der Äquilibration:

- Äquilibration zwischen zwei oder mehreren Operationen bzw. Subsystemen innerhalb eines kognitiven Gesamtsystems
- Äquilibration zwischen einer Operation oder einem Subsystem und dem kognitiven Gesamtsystem
- Äquilibration zwischen Assimilation und Akkomodation (vgl. PIAGET 1976, 16ff.).

Bei der Darstellung des Gleichgewichtes bedingen sich Adaption und Organisation.
Unter Adaption versteht PIAGET diejenigen Prozesse, die sich in der handelnden und denkenden Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt vollziehen. Adaption tritt als ein fließendes Gleichgewicht zwischen den zwei

grundlegenden Prozessen der Assimilation und der Akkomodation auf.

Der Terminus Assimilation bezeichnet einen Prozeß, durch den jede neue Erfahrungsbegebenheit in die beim Kind schon vorhandenen kognitiven Schemata eingeordnet wird, ohne daß dadurch irgendwelche Veränderungen an diesem Schema erfolgen (vgl. PETTER 1966, 28).

> "Im psycholgischen Bereich sprechen wir von Assimilation, wenn ein Individuum die Erfahrungsbegebenheiten in seine Verhaltensmuster, seine Schemata einordnet. Ein Objekt assimilieren heißt: handelnd oder denkend auf dieses Objekt einzuwirken" (MONTADA 1970, 46).

Handlungen und Denkakte haben eine Struktur oder ein Schema, in das Objekte oder Ereignisse inkorporiert werden. Das Schema, die Struktur einer Handlung, wird wiederhol- und anwendbar.

PIAGET unterscheidet drei Arten von Assimilation:

1. die reproduktive Assimilation; sie beinhaltet die einfache Wiederholung einer Handlung und führt zur Festigung einer Struktur;
2. die rekognitive Assimilation; sie setzt ein, wenn ein Gegenstand als an ein Schema assimilierbar wiedererkannt wird;
3. die generalisierende Assimilation; sie führt zur Ausweitung des Anwendungsgebietes eines Schemas.

Unter Akkomodation ist die Anpassung des Verhaltens bzw. der bereits vorhandenen Handlungs- und Denkschemata an die angetroffen Umweltgegebenheiten zu verstehen. Sie tritt ein, wenn ein Gegenstand sich nicht mehr assimilieren läßt und eine Veränderung der Struktur erforderlich ist.

Akkomodation und Assimilation sind komplementär. Zwischen ihnen besteht eine dialektische Beziehung. Ein Assimi-

lationsprozeß kann von einem Akkomodationsprozeß ersetzt werden, dem dann ein neuer Assimilationsprozeß folgt. Die Schemata stellen dabei Strukturen dar, die allen Handlungen gemeinsam sind.

Organisation meint "die Tendenz bei allen Spezies, ihre Prozesse in geschlossenen Systemen zu systematisieren und zu organisieren, die entweder physische oder psychologische sind" (GINSBURG/OPPER 1982³ , 32). Organisation umfaßt folglich den Aufbau von Schemata.

Da Assimilation und Akkomodation auf allen Stufen der Entwicklung zu finden sind, bezeichnet PIAGET sie als invariante Elemente der geistigen Entwicklung, während die im Laufe der Entwicklung aufgebauten Strukturen variante Elemente sind.

Diese wiederum können beschrieben werden als kognitive Strukturen, als Kennzeichen der Organisation der Intelligenz und im Gebrauch geschaffene Organisationsformen, die das Wesen der Erscheinungsformen von Verhalten bestimmen und aus demselben erschließbar sind. Kognitive Strukturen liegen dem Verhalten zugrunde und sind aus diesen erschließbar: "Die Struktur ist die mit verschiedenen Inhalten wiederholbare Form einer Verhaltensweise (einer Handlung oder eines Denkaktes), demnach eine formale Abstraktion von den faktischen Verhaltensweisen" (STEINER 1973, 136). Die Konstruktion der Strukturen vollzieht sich mit Hilfe des Anpassungsprozesses. "Die Assimilation erzeugt die Schemata und dadurch die Strukturen" (PIAGET 1973a, 70).

> "Zuerst erweitern die aufgrund der reproduzierenden Assimilation einander folgenden Wiederholungen den

> Assimilationsvorgang und verleihen ihm die Gestalt von wiedererkennenden und generalisierenden Operationen. Das Wiedererkennen geschieht dann, wenn der neue Gegenstand dem alten ähnlich ist, und das Verhaltensschema wird in dem Maße generalisiert und folglich akkomodiert, wie es von ihm verschieden ist. Nur die Wiederholung einer Operation vermag also eine organisierte Ganzheit entstehen zu lassen. Dabei ist diese Organsiation ganz einfach das Ergebnis der wiederholten Anwendung ein und desselben Assimilationsschemas an vielen Gegenständen und Situationen" (PIAGET 1973², 414).

Der Aufbau einer Struktur vollzieht sich durch die Wiederholung eines Assimilationsschemas. Die Entwicklung neuer Schemata ist dagegen abhängig von der Differenzierung und Koordination der bestehenden Strukturen. Je mehr sich ein Assimilationsschema generalisiert, um so mehr muß es sich differenzieren. Die Differenzierung der Verhaltensschemata vollzieht sich in dem Maße, wie die Gegenstände von mehreren Schemata gleichzeitig assimiliert werden, wobei die Vielfalt der Kombinationen den Differenzierungsfaktor darstellen (vgl. ebd., 416). Die Strukturen ändern sich mit dem Alter in Richtung auf ein umfassendes, differenziertes System, das zwischen den Ansprüchen des Individuums und denen der Umwelt ein immer stabileres Gleichgewicht garantiert.

Zusammenfassend stellt PIAGET fest:

> "Die ganze Entwicklung des geistigen Lebens von der Wahrnehmung und der Gewohnheit bis hin zur Vorstellung zum Gedächtnis, und zu den höheren Formen des logischen Denkens, ist also eine Form dieser allmählich wachsenden Ausweitung der Austauschprozesse, d.h. des Gleichgewichts zwischen einer Assimilation von Elementen der Umwelt, die von der eigenen Tätigkeit immer weiter entfernt sind, und einer Akkomodation dieser Tätigkeiten dieser Umwelt" (PIAGET 1971, 11f.).

2.1.2 Die Stufen der Entwicklung nach PIAGET

Nach PIAGET gliedert sich die intellektuelle Entwicklung in vier Stufen: die senso-motorische (0-2 Jahre), die präoperative (2-7 Jahre), die der konkreten Operationen (7-11 Jahre) und die der formalen Operationen (ab 11 Jahre).
Welche Stadien ein Kind im einzelnen bis zum Erreichen eines umfassenden, stabilen und mobilen Gleichgewichts durchläuft und durch welche Verhaltensweisen diese besonders gekennzeichnet sind, soll die folgende Darstellung zeigen.

Die Intelligenz oder das Denken entsteht aus den sensomotorischen Schemata, die sich zu immer Beweglicheren und Umfassenderen entwickeln und zwar sowohl von innen als auch durch Anregungen von außen.
Auf der Stufe der senso-motorischen Intelligenz vollziehen sich Veränderungen im Erkenntnisvermögen, die man als Erweiterung der Adaption des Organismus an die Anforderungen der Umwelt bezeichnen kann. Schon die Bezeichnung "senso-motorisch" weist darauf hin, daß man auf dieser Stufe nicht von abstraktem Denken sprechen kann, sondern daß das intelligente Verhalten auf der Ebene von Wahrnehmung und Motorik anzusiedeln ist.

In der ersten Stufe der senso-motorischen Intelligenz dominiert ein Reflexverhalten. Die angeborenen Lautbildungs-, Saug-, Greif-, Pupillen- und Lidreflexe werden in Form von Reiz-Reaktionsfolgen geübt. Der Säugling findet z.B. durch Übung die Brustwarze der Mutter immer leichter. Die Saugtätigkeit wird auch auf andere Gegenstände wie Kissen oder Finger übertragen, so daß hier bereits eine verallgemeinernde Assimilation stattfindet.

Es zeigen sich "schon im geschlossenen Feld der erblich geregelten Mechanismen Anfänge einer funktionellen reproduktiven Assimilation (Übung), einer verallgemeinernden und transponierenden Assimilation (Ausdehnung des Reflexschemas auf neue Gegenstände) und einer wiedererkennenden Assimilation (Unterscheidung der verschiedenen Situationen)..." (PIAGET 1971, 113f.).

Mittels seiner wiedererkennenden Assimilation weiß der Säugling auf der zweiten Stufe zu unterscheiden, daß das Saugen an der Brust und nicht das Saugen am Finger hungerstillend ist: primäre Zirkulärreaktionen finden statt. Darunter versteht man die Funktionstätigkeit, "die zur Repetition oder Neuentdeckung eines interessanten Ergebnisses führt" (PIAGET 1973², 65). Neben diesen Zirkulärreaktionen entstehen aus der Saugtätigkeit Verhaltensweisen, bei denen die Akkomodation überwiegt. Es handelt sich um assoziative Neubildungen, die man oft als "assoziierten Transfer" oder auch als "konditionierte Reflexe" bezeichnet (ebd., 65).

Auf der dritten Stufe der senso-motorischen Intelligenz vollzieht sich mittels der beginnenden Koordination von Sehen und Greifen eine allmähliche Hinwendung zur äusseren Umgebung. Festzustellen sind hier dieselben Schemata, die auf der zweiten Stufe in einfacherer Form zu sehen waren: Übung, Übertragung und Unterscheidung. Das Kind wirkt aktiv darauf hin, interessante Erscheinungen andauern zu lassen. Die bis dahin zufallsbestimmten Handlungen gehen in sekundäre Zirkulärreaktionen über, in denen das Kind wegen des interessanten Effektes Handlungen wiederholt, die positive Wirkungen hervorrufen. Sie sind jedoch noch keine eigentlichen Intelligenzakte.

> "Im Vergleich zu den primären Zirkulärreaktionen stehen sie der Intelligenz näher, weil sie zwischen den Dingen und dem Tun des Subjekts schon eine Gesamtheit von beinahe intentionalen Reaktionen erarbeiten" (PIAGET 1973², 187).

Im Verlauf der vierten Stufe kommen diese Mittel- und Zweckrelationen hinzu. Das Kind greift absichtlich nach einem Gegenstand. Es wendet die bisher gelernten Schemata an und erhält so einen Begriff von dem Gegenstand. Erste Anfänge intentionalen und intelligenten Handelns liegen vor. Bekannte Handlungsschemata werden miteinander koordiniert und in neuen Situationen angewendet (vgl. PIAGET 1971, 117).

Die fünfte Stufe ist dadurch gekennzeichnet, daß das Kind nun in der Lage ist, bestimmte Mittel für einen bestimmten Zweck einzusetzen. Durch aktives Experimentieren lernt es zudem neue Handlungsschemata kennen.

> "Man kann diese reproduktive Assimilation, die von einer differenzierten und beabsichtigten Akkomodation begleitet ist, ´tertiäre Zirkulärreaktionen` nennen. Die Zirkulärreaktionen werden dann aus einer Reproduktion der neuen Gegebenheit bestehen, die jedoch ein aktives Variieren und Experimentieren impliziert, das gerade ihre neuen Möglichkeiten hervortreten läßt" (ebd., 118).

Das Kind gelangt also durch die tertiären Zirkulärreaktionen zur Differenzierung der Schemata und zur Entdeckung neuer Mittel.

> "Auf der sechsten Stufe endlich, die einen Teil des zweiten Lebenjahres umfaßt, gelangt die senso-motorische Intelligenz zu ihrer vollen Entfaltung. Statt daß die neuen Mittel wie bisher ausschließlich durch aktives Experimentieren entdeckt werden, kommen jetzt auch Erfindungen noch unbekannter Verfahren durch innere und rasch erfolgende Koordinierungen vor" (ebd., 119).

Es tauchen "symbolische Schemata auf, d.h. "Tätigkeitsschemata, die aus ihrem Zusammenhang herausgelöst sind und eine nicht gegenwärtige Situation bezeichnen..." (ebd., 142). Folglich finden "verinnerlichte Handlungen" statt, in denen der Handlungsentwurf nicht sofort konkretisiert, sondern erst vorgestellt wird.

> "Auf dieser Stufe, wo also beim Spiel das eigentliche Symbol zu beobachten ist, stellt sich auch das erste Lernen von Sprache ein. Zwar ist das Kind auch auf der senso-motorischen Stufe fähig zu sprechen und Wörter nachzuahmen, aber die Bedeutungsinhalte sind doch sehr global und wenig abgegrenzt und differenziert, während auf der symbolischen Stufe das individuelle mit dem kollektiven Zeichensystem zusammenfällt und so auch eine Übereinstimmung zwischen Wirklichkeit und Bezeichnung festzustellen ist. Allerdings besitzt das Kind noch keine eigentlichen Begriffe, sondern erst ´Vorbegriffe`" (PIAGET 1971, 144).

Die senso-motorische Intelligenz steht am Anfang des Denkens, und die Wahrnehmungen wirken auch in der weiteren Entwicklung auf das Denken ein. Sie verlieren nicht an Bedeutung.

An dieses symbolische Denken schließt sich nun in der weiteren Entwicklung das anschauliche Denken an.

> "Der Übergang vom sensomotorischen Handeln zum eigentlichen Denken ist an die Darstellungs- und Symbolfunktion gebunden, das heißt an das Vermögen, eine Handlung oder einen Gegenstand durch irgendein Zeichen (ein Wort, ein Bild, ein Symbol), zu ersetzen" (PIAGET/INHELDER 1960², 280).

Kennzeichen sind eine zunehmende Verbegrifflichung, wobei die Begriffe anschaulichen Charakter haben, eine unidirektionale Denkweise, d.h. das Denken ist noch starr und irreversibel. Der Äquilibrationsprozeß wird auf dieser Stufe vom Kind bewältigt, indem es sich auf

nur einen Aspekt der Gegebenheiten zentriert und andere in Frage kommenden Merkmale nicht berücksichtigt. Die Wahrnehmung ist also sehr an die Anschauung gebunden.

Die nächste Stufe des Denkens ist die Stufe der konkreten Operationen. Das Kind ist in der Lage, Operationen, d.h. verinnerlichte Handlungen, vorzunehmen, die jedoch an den konkreten Gegenstand gebunden bleiben. Die zunehmende kindliche Erkenntnis von Invarianzprinzipien weist deutliche Abhängigkeit von der konkreten Anschauung auf. Mit ca. acht Jahren weiß ein Kind z.B., daß ein bestimmte Plastilinquantum beim Umformen seine Menge erhält, jedoch hält es Gewicht und Volumen für unterschiedlich. Mit ca. zehn Jahren hält es Menge und Gewicht für invariant und erst mit ca. zwölf Jahren wird auch der Erhalt des Volumens deutlich.

Die Abhängigkeit von der konkreten Anschauung verliert sich erst auf der Stufe der formalen Operationen, die den Höhepunkt in der Entwicklung des logischen Denkens bildet. Der Jugendliche erwirbt die Fähigkeit, von der konkreten Gegebenheit zu abstrahieren und hypothetisch-deduktiv zu denken. Er kann mit Operationen umgenen. Mit dem Erreichen einer operatorischen Denkweise wird das Kind fähig zum "Transfer sowohl innerhalb desselben Versuchs auf neue Konfigurationen desselben Materials wie auch auf anderes Material, aber auch von einer Versuchsgruppe auf eine andere" (STEINER 1973, 216f.).

Die senso-motorischen Handlungspläne sind Ausgangspunkt aller kognitiven Strukturen; sie sind durch assimilative und generalisierbare Eigenschaften gekennzeichnet, aus denen sich kognitive Operationen entwickeln lassen.

Das Kind interiorisiert die durch handelnde Operationen gewonnenen Problemlösungen über bildliche und sprachliche Repräsentation; ein Prozeß, der von AEBLI "Prinzip der sukzessiven Verinnerlichung" genannt wird (vgl. AEBLI 1963 a, 119 ff.).

BRUNER stellt fest, daß das Kind als Grundlage der kognitiven Entwicklung drei Repräsentationsformen erwirbt, die aufeinander aufbauen und zunehmend allgemeiner und flexibler werden:

enaktive Repräsentation	Vergegenwärtigung von Erfahrungen durch Handlungen = handlungsgebundenes Denken
ikonische Repräsentation	Vergegenwärtigung von Erfahrungen durch bildliche Darstellungen = wahrnehmungsgebundenes Denken
symbolische Repräsentation	Vergegenwärtigung von Erfahrungen durch Sprache oder symbolische Darstellungen = abstrakt-verbales Denken

(vgl. BRUNER 1974, 16ff.).

> "Was die Entwicklung des Intellekts immer wieder so interessant macht, ist, daß sie dem Aufbau dieser drei Repräsentationssystem zu folgen scheint, bis der Mensch imstande ist, alle drei zu beherrschen" (ebd., 18).

Die Entwicklung der Repräsentationsmodi soll im folgenden näher differenziert werden.
Der ikonischen Repräsentation kommt hier besondere Bedeutung zu, da sie dem Prinzip der Anschauung entspricht; es handelt sich um die Vergegenwärtigung von Erfahrung durch bildliche Darstellungen.

2.1.3 Entwicklung der Repräsentation

Zuerst erkennt das Kind seine Umwelt hauptsächlich durch die gewohnheitsmäßigen Handlungen, die sich im ersten Lebensjahr ausbilden, nachdem eine Koordination zwischen Motorik, haptischer, visueller und auditiver Wahrnehmung erfolgt ist. Es greift z.B. nach Spielzeug, hält es fest, bewegt es, kann es sehen, hören und fühlen. Die handlungsmäßige Methode ist durch den Umgang mit konkreten Gegenständen, die mit mehreren Sinnen wahrgenommen und verändert werden können, gekennzeichnet, so daß dadurch unterschiedliche Erfahrungen mit demselben Gegenstand möglich sind. So wird ein erkundendes, experimentierendes und gestaltendes Umgehen mit Objekten und Gegebenheiten ermöglicht.

Die erste Repräsentationsform wird allmählich durch die ikonische Repräsentation überlagert. Das Kind erwirbt die Fähigkeit, sich Umweltausschnitte als innere Vorstellungsbilder und räumliche Schemata zu vergegenwärtigen, und zwar unabhängig vom Handeln. Schließlich denkt das Kind auch ikonisch.

Diese zweite Repräsentationsform wird wiederum durch das dritte Medium, die symbolische Repräsentation, überlagert. Sie repräsentiert nicht mehr die Wahrnehmungsinhalte, sondern stellvertretend die Symbole, so daß das Kind von der Konkretheit abstrahieren muß. Ein Mittel ist die Sprache, die bestimmte Repräsentationen mit Wörtern verknüpft (vgl. BRUNER 1971).

BRUNERS Dreistufenmodell (enaktiv, ikonisch, symbolisch) ist vergleichbar mit PIAGETS Konzept der Entwicklungsphasen. BRUNER geht allerdings darüber hinaus.

> "Er weist die drei Repräsentationsweisen nicht bestimmten Entwicklungsphasen und damit auch Altersstufen zu. Die Reihenfolge der Medien hat zwar auch für ihn mit einem Entwicklungsablauf zu tun, aber nur insofern, als mit dem Fortschreiten der kognitiven Entwicklung immer mehr Medien gleichzeitig verfügbar werden. Die drei Repräsentationsformen weisen d r e i e i g e n s t ä n d i g e S y s t e m e für die Darstellung der Umwelt, die auch innerhalb der kognitiven Aktivitäten des Erwachsenen erhalten bleibt" (STEINER 1975, 105).

In der Möglichkeit des Medienwechsels liegt für BRUNER ein bedeutsamer Aspekt der geistigen Entwicklung. Kognitives Lernen heißt für ihn "Einsatz und Üben der Darstellungsformen, vor allem der symbolischen Repräsentation, und Üben des Wechsels von einem Medium ins andere je nach Situation" (ebd., 109).

AEBLI verbindet die Theorien PIAGETS und BRUNERS:

> "Der Übergang vom senso-motorischen zum anschaulichen Denken, von diesem zu dem konkreten und sodann den formalen Operationen, bedeutet ja vorwiegend einen Wechsel der Medien, nicht eine Veränderung der Strukturen" (AEBLI 1980, 10).

Deutlich wird sowohl bei der Darstellung der kognitiven Entwicklung nach PIAGET als auch nach BRUNER, daß durch sie senso-motorische Intelligenz bzw. durch die enaktive Repräsentation das Kind befähigt wird, sich handelnd mit der Umwelt auseinanderzusetzen.

Die Kenntnis der kognitiven Entwicklung ist von signifikanter Bedeutung, damit bei einem beeinträchtigten Entwicklungsverlauf, wie wir ihn beim geistig behinderten Kind vorfinden, rechtzeitige Hilfen gewährleistet werden können. Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten verläuft bei geistig Behinderten im Prinzip wie bei allen Kindern. Sie unterscheidet sich im

Grad der Entwicklungsmöglichkeiten, die durch geringere Differenzierungsfähigkeiten, geringe Fähigkeit zur Abstraktion und Transfer etc. eingeschränkt sind.

2.1.4 Zusammenfasssung

PIAGETS Intelligenzbegriff läßt sich beschreiben als Prozeß des Gleichgewichtes zwischen assimilativen und akkommodativen Elementen.

Der Mensch assimiliert neue Umweltinformationen an bestehende Kenntnisstrukturen und akkommodiert diese an die unbekannten Elemente der Informationen.
Er macht seine Erfahrungen durch die Interpretation der erlebten Realität gemäß seinem Erkenntnisstand.
Die kognitiven Strukturen werden zunehmend differenzierter und komplexer. Die Assimilationsmöglichkeiten werden entsprechend dem jeweiligen Entwicklungsstand begrenzt, wobei PIAGET vier Stufen unterscheidet, die senso-motorische, präoperative, konkrete und formale Stufe.

Eine Stufentheroie der kognitiven Entwicklung im Sinne PIAGETS ist heute nach Meinung einiger Autoren (vgl. WEMBER 1986) nicht mehr haltbar, denn die kognitive Entwicklung läßt sich nicht idealtypisch beschreiben, da qualitativ unterschiedliche intellektuelle Fähigkeiten erworben werden; die Entwicklungsstufen sollten daher als Entwicklungsdimensionen interpretiert werden.

Aufgrund der unklaren empirischen Belegung soll jedoch im folgenden weiter mit dem Stufenbegriff gearbeitet werden.
PIAGETS entwicklungspsychologische Forschungen sind übertragbar und von Relevanz für die Beschreibung der Entwicklungsstrukturen geistig Behinderter.
Zu fragen ist, ob geistig behinderte Kinder die gleichen Entwicklungsstufen wie nichtbehinderte Kinder erreichen, oder ob die kognitive Entwicklung auf den unteren Stufen fixiert bleibt. Ferner stellt sich die Frage, ob die erreichten Strukturen weniger verfügbar oder rigider sind.

Das Äquilibrationsmodell erweist sich im gegebenen Zusammenhang deshalb als von besonderer Relevanz, da zum einen konkrete Hinweise zur kognitiven Förderung geistig Behinderter durch pädagogische Interventionen und zum anderen zur allgemeinen Aufgabenstellung der Geistigbehindertenpädagogik hinsichtlich der Entwicklungsförderung gegeben werden.

Daraus resultierende inhaltliche, didaktische und methodische Fragestellungen, mit welchen pädagogischen Maßnahmen Äquilibrationsprozesse angeregt und unterstützt werden und wie sich diese an die spezifischen Lernvoraussetzungen insbesondere an die unterschiedlichen kognitiven Strukturen geistig Behinderter anpassen, sollen in Kap. 4 erörtert werden.
Geistig behinderte Kinder und Jugendliche erreichen i.a. die Stufe der anschaulichen Operationen, woraus die Dominanz der Anschauung resultiert.

Die ikonische Repräsentationsform, die Vergegenwärtigung von Sachverhalten durch bildliche Darstellungen, wird von BRUNER mit wahrnehmungsgebundenem Denken

gleichgesetzt.

Als Grundlage der kognitiven Entwicklung erwirbt das Kind 3 Repräsentationsformen, wobei kognitives Lernen Einsatz und Üben der Formen und ihren Wechsel impliziert.

Kognitive Entwicklung wird durch die Sprache unterstützt, zu deren Entwicklung im folgenden einige Ausführungen gemacht werden.

2.2 Entwicklung der Sprache

2.2.1 Funktionen von Sprache

Bedeutsamer Bestandteil des Weltorientierungsprozesses ist die Sprache.

Grundlegende Funktionen von Sprache sind die des Zeichensystemes, des Kommunikationsmittels und die der geistigen Kraft.
Das Zeichensystem setzt sich aus Phonemen, Wörtern und Sätzen zusammen (vgl. DE SAUSSURE 1967²; BÜHLER 1965²; KAINZ 1964; SAPIR 1972²), welches die Übermittlung exakter eindeutiger Informationen und die Darstellung logischer Zusammenhänge ermöglicht, mit der Hauptintention zur Kommunikation als "interpersonales Inbeziehungstreten zum Zweck des Informationsaustausches und der Verständigung über Bedeutung, Erwartungen; Intentionen und Normen" (SPECK 1978, 99). Nur auf der Grundlage einer gemeinsamen Sprache als Verständigungsmittel ist soziales Kommunikationsverhalten möglich.

Der Mensch wird durch die Sprache von seiner Geburt an auf seine menschliche Existenz hin angesprochen, durch ständige soziale und verbale Interaktionen mit seiner Umgebung wächst er in die Gesellschaft hinein.
Sprache ist ein wesentliches Mittel zur Entdeckung und Strukturierung der Umwelt und zur geistigen Entfaltung. Der Mensch baut mit Hilfe der Sprache seine Welt auf, er macht sie sich bewußt, eigen und geistig verfügbar, ein Prozeß, den L. WEISGERBER "Worten der Welt" (WEISGERBER 1962³, 81) nennt; auf der Grundlage von HUMBOLDTS Auffassung der Sprache als "Energeia", als "die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen" (HUMBOLDT zit. nach WEISGERBER 1962³, 80).
Sprache zielt so auf Umschaffen der realen Dingwelt in das Eigentum des Geistes ab. Als gestaltendes Prinzip, als Stil der geistigen Anverwandlung der Wirklichkeit, der sich in der Sprache vollzieht, wirkt die "innere Sprachform" (KÖCK 1971), die als sprachlich-geistige Kraft den einzelnen zur Ordnung und Umgestaltung der Umwelt zur geistigen Welt befähigt, wodurch er zu seinem "muttersprachlichen Weltbild" als Gesamtheit aller Inhalte seiner Muttersprache findet.

Das Kind gelangt demnach mit zunehmender Aneignung der Sprachinhalte zu einer immer besseren geistigen Durchdringung der Welt, wodurch sich Denkprozesse positiv beeinflussen lassen.

Deutlich wird die existentielle Bedeutung der Sprache für den Menschen in ihrer Funktion als Kommunikations- und Kontaktmittel sowie als schöpferisch-geistige Kraft, die die Durchdringung der Welt und die kognitive Entwicklung fördert.

Im folgenden sollen einige Ausführungen über den frühkindlichen Spracherwerb gemacht werden.

2.2.2 Skizierung der Spracherwerbstheorien

Im Rahmen dieser Arbeit kann sich die Darstellung der zahlreichen Spracherwerbstheorien und der am Spracherwerb beteiligten Prozesse nur auf Teilaspekte beschränken, da die Fülle von Literatur unübersehbar ist, sie ist "terminologisch kaum noch zu durchschauen und auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen" (GIPPER 1978, 6).

Erste Studien über Spracherwerb und Sprachentwicklung wurden schon um die Jahrhunderwende durchgeführt; schon 1907 veröffentlichten C. u. W. STERN ihr Werk "Kindersprache", in dem sie das Kind als individuelles Wesen und nicht als unfertiges Abbild des Erwachsenen mit somit verstümmelter Erwachsenensprache, sondern mit nach eigenen Gesetzmäßigkeiten und Regeln konstituierter Sprache, beschrieben (vgl. STERN/STERN 1907).

Es folgte 1957 die behavioristische Theorie, deren Hauptvertreter SKINNER die Sprachentwickung durch die Mechanismen der Imitation und der selektiven Verstärkung zu erklären versucht (vgl. SKINNER 1957). Dabei geht er von einem passiven mit minimalen Initialstrukturen ausgestattetem Kind aus.
SKINNER liefert keine erklärungsadäquate Theorie der menschlichen Sprache.

> "Er verwendet die experimentellen Ergebnisse als Evidenz für den wissenschaftlichen Charakter seines Verhaltenssystems und Analogieschlüssels als

> Beweis für dessen Reichweite.
> Das schafft die Illusion einer streng wissenschaftlichen Theorie mit einer sehr großen Reichweite, obwohl es in der Tat durchaus sein kann, daß die in der Beschreibung des realen und des Laborverhaltens verwendeten Terme bloße Homonyme mit einer bestenfalls vagen Bedeutungsähnlichkeit sind" (CHOMSKY 1959 in EICHLER/HOFER 1974, 29).

Fraglich ist es, wie das Kind durch Verstärkung und Imitation die Fülle der menschlichen Sprache erlernen soll. Rechenexempel ergeben,

> "daß es mindestens 10^{20} Sätze gibt, die 20 Wörter lang sind. Wollte ein Kind nur diese und keine anderen Sätze auf der Grundlage der Imitation erlernern, so benötigt es, um erst einmal alle diese Sätze überhaupt anzuhören, 1000 mal so lang wie das geschätzte Alter der Erde" (MILLER 1980, 653).

Ein auf operantem Konditionieren beruhendes Spracherwerbsprogramm ermöglicht z.B. eine Wortschatzerweiterung durch Bildbetrachtung und imitierte Bildbenennung, kreatives, selbständiges Sprechen bleibt jedoch bei dieser systematischen Lehrmethode aus.

Seit CHOMSKYS Kritik 1959 kann SKINNERS Theorie als unzureichend bezeichnet werden.

Die nativistische Spracherwerbstheorie CHOMSKYS geht im Gegensatz zu den behavioristischen Annahmen eines passiven von einem mit vielen Initialstrukturen ausgestatteten Lerners aus, wobei die Sprachentwicklung des Kindes als ein Reifungsprozess gesehen wird. CHOMSKY geht von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus (LAD: language acquisition device), bestehend aus Hypothesenbildungsverfahren, sprachlichen Universalien und Hypothesenbewertungsverfahren aus (vgl. CHOMSKY 1970).

CHOMSKY liefert konkrete Aussagen über angeborene Bedingungen der Möglichkeiten von Spracherwerb, er betont den Aspekt der Syntaxentwicklung, während die Semantik vernachlässigt wird.

McNEILL (1974) erweitert CHOMSKYS Ansatz, indem er grammatische Basisrelationen wie Subjekt, Objekt, Prädikat, die er mit starken Universalien bezeichnet, als angeboren sieht.

Auch LENNEBERGS (1974) Entwurf einer biologischen Theorie der Sprachentwicklung ist für die Sprachförderung durch ikon
deren nativistischen Theorien enthält sie keine Ansätze einer Konzeption zur Sprachförderung (vgl. LENNEBERG in BÜHLER/MÜHLE 1974).
Nach CHOMSKY braucht das Kind nur einen geringen sprachlichen Input, um Sprache zu entwickeln, während LENNEBERG davon ausgeht, daß zur Sprachentwicklung des Kindes eine adäquate Umwelt nötig ist; beide schließen eine Beeinflussung der Sprache durch gezielte Fördermaßnahmen aus, so daß dem Bild als Sprachförderungsmittel in diesen Theorien keinerlei Bedeutung zukommt. Auch ist gerade das geistig behinderte Kind auf starke sprachliche inputs angewiesen.

Ein dritter Ansatz ist die Kognitionstheorie nach PIAGET und der von ihm beeinflußten Genfer Schule (vgl. INHELDER 1978; SINCLAIR-DE-ZWART 1976).
Der kommunikative Egozentrismus ist nach PIAGET Kennzeichen der Vorschul-Entwicklungsphase. Die Gültigkeit wurde zwar eingeschränkt, unbestritten bleibt jedoch das Vorkommen egozentrischer Äußerungen (vgl. LINDNER 1983, 10).

WYGOTZKI (1974[5]) stellt PIAGETS Annahme, der fehlende

Wille zur Kommunikation sei Ursache des Egozentrismus, in Frage.
Auch LINDNER bestätigt WYGOTZKIS Theorie, daß sich das egozentrische Sprechen aus der sozialen Sprache entwickelt (vgl. LINDNER 1983, 253).

Im Gegensatz zu anderen Autoren schreibt PIAGET der Intelligenz die entscheidende Rolle beim Aufbau der Sprache zu. Der Ursprung intellektueller Operationen liegt in der vorsprachlichen senso-motorischen Phase. Die Art, in der sprachliche Strukturen erworben werden, wird bestimmt durch die Art und Weise, in der senso-motorische Schemata in Operationen überführt werden. Für PIAGET ist die Sprachentwicklung ein "Produkt der kognitiven Entwicklung" (KEGEL 1974, 98).
Sprechen und Denken beruhen auch auf der Intelligenz, was nicht nur auf Unabhängigkeit, sondern auch auf einen relativ geringen Stellenwert der Sprache hinweist. Sprache ermöglicht die Verbreitung logischer Operationen und den sozialen Umtausch mit der Umwelt.
Die Entwicklung der Sprache ist demnach in die allgemeine kognitive Entwicklung eingebettet. Sprachunabhängige Prozesse sind Voraussetzung für die Entwicklung von Einwortäußerungen und Wortbedeutungen; die semantisch-syntaktischen Strukturen lassen sich aus den Errungenschaften der senso-motorischen Phase herleiten.
Zusammenfasssend kann man mit PIAGET sagen: "Sprache ist also eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Erstellung logischer Operationen..." (PIAGET 1972, 279 f.); Sprache spielt bei PIAGET zwar gegenüber dem Denken nur eine untergeordnete Rolle in der kindlichen Entwicklung, erweist sich jedoch für

das Denken in einigen Punkten als fördernd.
Die sowjetische Forschung berücksichtigt schon seit längerer Zeit pragmatische Gesichtspunkte in der Spracherwerbsforschung (vgl. WYGOTZKI 1969; LURIA/JUDOWITSCH 1970).
So hat sie Signal- und Verstärkungscharakter für das Handeln, bietet sie instrumentelle Möglichkeiten zur Speicherung und Strukturierung der Denkinhalte und stellt durch den sprachlichen Ablauf von Interaktionen und damit von Lernprozessen eine wesentliche Hilfe für das Denken dar.

Sprache strukturiert demnach auch die Inhalte der ikonischen Darstellung. Eine ganzheitlich ausgelegte Förderung, die die spezifischen Bedürfnisse eines geistig behinderten Kindes berücksichtigt, würde einer didaktischen Umsetzung der Kognitionshypothese entsprechen. Sprachförderung sollte im Sinne von PIAGET handelnde Umwelterfahrung beinhalten, die durch ikonische Darstellungen eingeleitet werden können.

2.2.3 Der interaktionistische Ansatz

Bei den neueren interaktionistischen Ansätzen werden schwerpunktmäßig pragmatische Fähigkeiten untersucht. Gemeinsames Handeln und der Dialog zwischen Eltern und Kind werden für den Erwerb von syntaktischen, semantischen und pragmatischen Fähigkeiten als Ausgangspunkt gesehen.
Die kommunikationstheoretischen Ansätze erklären den Spracherwerbsprozess von Handlungszusammenhängen.

Im Gegensatz zu SKINNERS Reiz-Reaktions-Theorie und

CHOMSKYS Theorie der angeborenen sprachlichen Universalien sieht BRUNER, als Hauptvertreter des interaktionistischen Ansatzes, die Grundlage für den Erwerb von semantischen, syntaktischen und pragmatischen Fähigkeiten in der Kommunikation zwischen Mutter und Kind; die Wurzeln der Sprache liegen in der frühen vorsprachlichen Interaktion, "dem Problemlösen durch Kommunikation im Dialog" (BRUNER 1981, 12).
Schon bevor es spricht, kann sich das Kind kommunikativ verständigen. Die erste Verständigung basiert auf Gesten und Lautäußerungen. Diese einfachen Fähigkeiten sind so universal, daß sie angeboren sein können. BRUNER bestätigt CHOMSKY mit dem Hinweis,

> "daß das Kind mit der Fähigkeit ausgestattet ist, Vermutungen (Hypothesen) über Sprache aufzustellen, die nicht allein das Ergebnis eines Lernens durch Assoziation und Verstärkung sein können, und zwar Hypothesen darüber, welche Wörter wann und wo mit welchen Dingen zusammen passen. Irgendwas ist tatsächlich vorprogrammiert in unserer Fähigkeit, Sprache zu erwerben" (BRUNER 1977, 830).

Demnach setzt der Spracherwerb vor dem ersten Wort ein. Die der eigentlichen Sprache des Kindes vorausgehenden Kenntnisse und das Wissen um Begriffe und Funktionen der Sprache erwirbt das Kind in einem geregelten Zusammenspiel mit der Mutter.

> "So scheint im Kind vom Anfang an ein starker Drang vorhanden zu sein, Grunderfahrungen der sinnlichen Welt mit der Mutter zu teilen, und ein ebenso großer Drang in der Mutter, sich auf diejenigen Bezüge der Welt auszurichten, denen das Kind seine Aufmerksamkeit schenkt" (ebd., 831).

Das Erlernen der Sprache bedeutet für das Kind, sich im Dialog mit der Mutter auseinanderzusetzen.

Die Kommunikation im Dialog beinhaltet vier für den Spracherwerb relevante Mitteilungsfunktionen: das Erschließen von neuen möglichen Welten, das Schaffen von persönlichen Bindungen, das Benennen und das Fordern als kommunkatives Bezugnehmen.

Das Kind versucht zunächst die Aufmerksamkeit der Mutter durch Schreien, Schauen, Zeigen zu erregen, wodurch ein geregeltes Wechselspiel im Dialog entsteht.

Ab dem fünften Monat differenziert sich das Zeigen des Kindes als Mittel zur Aneignung der begrifflichen Umwelt immer mehr aus. Hat sich das Zeigen voll entwickelt, erwacht im Kind das Interesse für Lautproduktionen. Durch die sprachlichen Hilfsmittel Benennen und Zeigen wird der Dialog stark durchstrukturiert und immer differenzierter. Das Kind lernt so allmählich die Regeln eines Gespräches und Wörter zur Benennung.
Die sprachliche Kompetenz entwickelt sich durch gemeinsame Tätigkeit und Kommunikation von Mutter und Kind. In diesem Zusammenhang deutet BRUNER auf das Bilderbuch hin:

> "Wenn Mutter und Kind zusammen ein Bilderbuch anschauen, so richten sie ihre gemeinsame Aufmerksamkeit auf starke, zusammengedrängte Interessenbrennpunkte...und es ist nicht verwunderlich, daß in der frühesten Phase die Mutter viel Anstrengung darauf verwendet, dem Kind dieses Medium nahezubringen, indem sie das Buch von einem Gegenstand, das herumgeworfen und zerrissen wird, zu einem Träger von anzuschauenden Bildern verwandelt" (ebd.).

BRUNER spricht hier zwei wichtige Aspekte des Bilderbuchbetrachtens an, nämlich den emotionalen Aspekt des gemeinsamen Beschauens und den der sprachlichen Kompetenzerweiterung. Durch Zeigen und Benennen der dargestellten Objekte kann altes Wissen verfestigt und neue

Wörter können gezeigt, benannt und kognitiv erfaßt werden. Das Bild bzw. das Bilderbuch kommt dem Benennen als kommunikatives Bezugnehmen entgegen.[11]

2.2.4 Der Einfluss der Sprache auf kognitive Strukturen

PIAGET hat wie andere Entwicklungspsychologen (vgl. STERN 1920; WYGOTZKI 1974) darauf hingewiesen, daß die Sprache kein zuverlässiger Indikator für kognitive Strukturierungsfähigkeit ist.
Nach PIAGET läßt der Gebrauch sprachlicher Strukturen keine Rückschlüsse auf die kognitive Strukturierung zu. Sie ist kein konstitutives Element für die Entstehung von Operationen. Das Erreichen der konkret-operationellen Stufe ist zwar ohne Sprache, nicht aber ohne Repräsentation möglich. Sprache ist für die Entwicklung der Denkstruktur nicht notwendig, als Teil der Symbolfunktion ist sie zur Entwicklung des Denkens erforderlich. Dagegen sieht er die Sprache auf der Stufe des formal-operationellen Denkens zur Bildung der operationellen Strukturen als Bedingung an, weil sich die hypothetisch-deduktiven Operationen auf sprachlich Formuliertes beziehen.

Als Hinweis dafür, daß die Beherrschung des sprachlichen Zeichensystems kein konstitutives Element für die Entwicklung des Denkens ist, kann man die durchgeführten Untersuchungen mit taubstummen Kindern heranziehen, die eine sprachunabhängige Entwicklung der Intelligenz beweisen (vgl. FURTH 1972, 1977). In einigen Bereichen der intellektuellen Entwicklung ließ sich eine Retardierung nachweisen, die sich jedoch als indirekte Folge

ihrer nicht vorhandenen Sprachkompetenz aus dem Mangel an Erfahrungen und Umweltstimulierungen ergibt.

Die Untersuchungen SINCLAIRS zur Beziehung zwischen kognitiven Strukturen und sprachlicher Entwicklung werden ebenfalls zur Unterstützung der These von PIAGET angesehen, daß das Denken nicht durch die Sprache determiniert wird. "Sprache ist nicht der Ursprung der Logik, sondern sie wird im Gegenteil erst durch Logik strukturiert" (SINCLAIR 1974,83).

Sprachmangel und dessen Folgen, Mangel an Erfahrungen etc. können durch Ausweitung nichtverbaler Methoden der Instruktion und Kommunikation vermieden werden (vgl. FURTH 1972, 233).

Eine klare Gegenposition zu PIAGETS Theorie über Sprechen und Denken bildet die behavioristische Theorie. WATSON (1926) vertritt die monistische Auffassung, die im Sinne einer Identität beider, Sprechen und Denken als ein und dieselbe psychische Aktivität betrachtet, bei der Denken nach innen verlegtes Sprechen ist.

Auch im Sinne der sprachlichen Relativitätstheorie sind unsere geistigen Leistungen von der Sprache determiniert. Wir können uns im Denken nicht außerhalb der von der Satzstruktur vorgeschriebenen Bahnen bewegen, weil die Formen des Denkens durch die Strukturgesetze der Sprache bestimmt werden. HUMBOLDTS neu formulierte These, die Sapir-Whorf-Hypothese, die die Verschiedenheit menschlicher Weltansichten mit der Verschiedenheit der Sprache begründet, impliziert den geistigen Determinismus durch die Sprache (vgl. SAPIR 1972², WHORF 1963).

Die russische Psychologie geht davon aus, daß Sprache und Denken in der Kindheit miteinander verbunden sind, aber daß das Denken im Entwicklungsverlauf sprachunabhängig wird. Diese Position wurde von WYGOTSKI (1934) erweitert, Sprechen und Denken stehen in einer engen wechselseitigen Beziehung. Die beiden ursprünglich getrennten Funktionen nähern sich im Entwicklungsverlauf immer mehr an und sind schließlich eng miteinander verbunden, so daß ein sprachliches Denken entsteht. Sowohl in der Phylogenese als auch in der Ontogenese gibt es Entwicklungslinien zu nichtsprachlichem Denken und zu nichtintellektuellem Sprechen (vgl.WYGOTSKI 1964).

Zwischen den beiden extremen Standpunkten, der monistischen Auffassung, die Sprechen und Denken als identisch betrachtet, und der dualistischen Theorie, die die grundsätzliche Unabhängigkeit beider betont, nehmen RÉVÉSZ (1954) und KAINZ (1941) eine gemäßigte Position ein, indem sie Denken und Sprechen als psychische Aktivitäten unterscheiden, beim Ablauf der Denkprozesse jedoch kaum trennen (vgl. REVESZ 1954; KAINZ 1941). Nach KAINZ unterstützen sich Denken und Sprechen wechselseitig ("korrelative Funktionen"). Es bestehen "enge genetische und funktionelle Beziehungen", wobei das Denken "durch die Mitwirkung der Sprache mannigfache Förderung erfährt" (KAINZ 1941, 166).

Sprache ist eine der Möglichkeiten der Repräsentation; es gibt demnach nocht andere Möglichkeiten , die Welt der Erscheinungen zu erkennen und sich ihr zu orientieren (vgl. BRUNER 1971).

Die gesamte Kognition wird nicht durch die Sprache erfaßt, aber der Erwerb der Sprache stellt eine wichtige Determinante der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung dar.

2.2.5 Zusammenfassung

Die Bedeutsamkeit der Sprache innerhalb des Weltorientierungsprozesses wird durch die beschriebenen Funktionen ersichtlich.

Sprache zielt auf Umschaffen der realen Dingwelt in das Eigentum des Geistes, ermöglicht soziales Kommunikationsverhalten und den Transfer eindeutiger Informationen.

Die Entwicklung der Sprache ist in die allgemeine kognitive Entwicklung eingebettet, wobei Sprache auch Inhalte einer ikonischen Darstellung strukturiert. Grundlage für den Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten liegen nach BRUNER in der Kommunikation zwischen Mutter und Kind. Im Rahmen der Begriffsbildung ist Anschauung sehr bedeutungsvoll, da Gegenstände und Sachverhalte in ihren Beziehungen dargeboten werden können. Förderung der sprachlichen Kompetenz kann durch gemeinsame Bilderbuchbetrachtung unterstützt werden.

Die gesamte Kognition wird nicht durch Sprache erfaßt, aber der Erwerb der Sprache ist ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung des Weltorientierungsprozesses.

Der Gruppe der geistig Behinderten, deren Erkenntnisgewinn i.a. durch Fixierung auf der Stufe der anschaulichen Operationen und auch i.a. durch eine Beeinträchtigung in der Sprachentwicklung gekennzeichnet ist, sind somit im Weltorientierungsprozess Grenzen gesetzt.

Interaktionistische Ansätze setzen Fähigkeit zu sozialen Bezügen voraus. Die Entwicklung des sozialen Bereiches stellt somit eine weitere wichtige Determinante des Weltorientierungsprozesses dar.

2.3 Entwicklung sozialer Kompetenzen

"Ein Grundbedürfnis eines jeden Menschen richtet sich auf die Zugehörigkeit und auf das Geachtetsein in der menschlichen Gemeinschaft" (POHL in HOFMANN 1981, 163). Die menschliche Entwicklung läßt sich als eine fortschreitende Differenzierung kennzeichnen, was auch für die soziale Entwicklung gilt, wobei man die Entwicklung als Sozialisierungsprozeß, "als Hineinwachsen des einzelnen in die Gesellschaft und die umgebende Kultur beschreiben" (OERTER 1977[17], 93) kann.

Das Kind ist zunächst noch gar nicht in das soziale Umfeld eingepaßt, es ist keine Wechselbeziehung mit anderen möglich, so daß der Ausgangspunkt in einem Zustand unbewußter Ichbezogenheit besteht, im "ursprünglichen Egozentrismus" (PIAGET 1972). Es erlebt sich als Mittelpunkt der Welt, um den sich alles dreht, und erfährt dabei seine biologischen Bedürfnisse und Geborgenheit. Das Kleinkind muß durch Assimilation der anderen an sein Es und durch Akkomodation des Ich an die anderen gegenseitiges Verständnis und gemeinsame Disziplin erwerben (vgl. ebd., 178), da es zunächst ständig die anderen an sich assimiliert und nicht die sozialen Instrumente des gegenseitigen Verständnisses und der gemeinsamen Disziplin kennt.
Diese Entwicklung geht allmählich zu gegenseitigem Verständnis über. Nur in einem sozialen Austausch kann das Kind seine ursprüngliche Ich-Bezogenheit überwinden, indem es andere Standpunkte kennenlernt und seine eigenen, bis dahin für die absolut gehaltenen, mit anderen Personen in Beziehung bringt.
Es herrscht ein "Gegensatz zwischen dem egozentrischen und dem sozialisierten Denken, der die Welt des Kindes

von der Intersubjektivität der Erwachsenen trennt" (FAFKE/SCHWEITZER 1983, 110f.).

Da zunächst emotionale Beziehungen nur zu den Eltern bestehen, muß eine Ablösung von dieser Erwachsenenwelt und die Entwicklung von Ich-Fähigkeit und Selbstwertgefühl erfolgen.
So vollzieht sich nun der Aufbau erster Partnerschaft, eine erste Kind-Kind-Beziehung, die sich dann auf immer größere Gruppen ausdehnt. Durch den zunehmenden sozialen Umgang mit Gleichaltrigen werden die Spielregeln des sozialen Verhaltens gelernt. Das Verständnis für Um- und Mitwelt erweitert sich. "Der Erfahrungsradius der Kinder weitet sich und somit auch ihre sozialen Beziehungen" (POHL in HOFMANN 1981,167).
Dabei wächst das Kind durch die Übernahme von verschiedenen Rollen und durch die Einordnung in Gruppen in die Welt der Arbeit und Pflichten hinein.

In der Zeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter strebt der Jugendliche zunehmend Selbständigkeit an. Das Streben nach persönlicher Autonomie "führt zu eigenständigen Stellungnahmen gegenüber der sozialen Umwelt, zum Streben nach Selbsterziehung und Selbstverwirklichung" (OERTER 1977[17], 91f.).

Um Ziele einer Sozialerziehung, um eine Entwicklung vom egonzentrischen zum sozialisiertem Denken zu gewährleisten, ist allen Menschen eine häufige Begegnung mit Um- und Mitwelt zu ermöglichen.
Besonders bedeutsam ist dies bei den in ihrer sozialen Entwicklung beeinträchtigten geistig Behinderten, um ihnen soziale Integration zu ermöglichen.

2.4 Entwicklung der Wahrnehmung

Dieser Aspekt soll aufgrund seiner Bedeutsamkeit besonders ausführlich behandelt werden.

Innerhalb des Wahrnehmungsprozesses unterscheidet man zwischen einem sensorischen Aspekt, bei dem es primär um die Aufnahme, Umsetzung und Weiterleitung von Reizen geht (Perzeption) und einem kognitiven Aspekt (Apperzeption), dem "Erkennungsakt im Wahrnehmungsprozeß" (HAJOS 1972, 16).
Nach der Aufnahme eines Sinneseindrucks mit dem entsprechenden Sinnesorgan muß die Tätigkeit vorhanden sein, den von den Sinnesorganen übermittelten Reizen eine Bedeutung zu geben.
Apperzeption kann von Perzeption als derjenige Teil der Wahrnehmung unterschieden werden, in dem aus dem Angebot an Informationen die Auswahl der bewußtzumachenden Information erfolgt.
Welche Reize wir auf welche Art und Weise wahrnehmen, und warum wir die Dinge so auffassen, wie wir sie auffassen, versuchen die verschiedenen Wahrnehmungstheorien zu erklären, wobei die Frage nach der Entstehung von Wahrnehmungsprozessen Ausgangspunkt divergierender Begriffserklärung ist.
Es stellt sich die Frage, warum wir aus der Reizvielfalt bestimmte Gestalten sehen, die sich von einem Hintergrund abheben und wodurch das Chaos von Empfindungen zur Wahrnehmung wird.

Aus der Vielzahl der Wahrnehmungstheorien beschränke ich mich im folgenden auf die Aussagen der Gestaltpsychologie, die wichtige Beiträge zur Erforschung der Perzeption von Bildern und Bilderbüchern leistet, da

sie die Bedingungen der Reizkonfiguration, also die Gestaltung der Bilder, als bestimmenden Anteil betont. Bei der Wahrnehmungsorganisation spielen eine Reihe von nicht unmittelbar sinnlichen Faktoren, die Gestaltfaktoren, eine wesentliche Rolle.

2.4.1 Wahrnehmungsentwicklung unter gestaltpsychologischem Aspekt

Die Gestaltpsychologie erforschte, "warum das Auge überhaupt dazu fähig ist, uns brauchbare Kunde von irgendwelchen Formen und Dingen zu vermitteln" (METZGER 1975, 101). In jedem Augenblick gibt es unzählige Möglichkeiten, das Gesehene zu gliedern, wobei das Grundgesetz der visuellen Wahrnehmung aus gestalttheoretischer Sicht aussagt, daß jedes Reizmuster danach strebt, "so gesehen zu werden, wie es die gegebenen Umstände zulassen" (ARNHEIM 1978, 57).

Die Gestaltpsychologie basiert auf der These von PLATON und ARISTOTELES, daß das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, weil die Teile durch die Gestalt bestimmt werden.

Die Vertreter der Gestaltpsychologie wiesen die Theorie der bis dahin führenden Elementenpsychologie der Aufgliederung der Phänomene in einzelne Elemente, entschieden ab.
Seit EHRENFELS (1890) hat sich die Auffassung durchgesetzt, daß Wahrnehmung nicht auf eine bloße Summierung von Empfindungen zu reduzieren ist, sondern daß jede Wahrnehmung ein von den einzelnen Empfindungen relativ unabhängiges Ganzes darstellt, das durch Gestaltfaktoren bestimmt wird (vgl. KRECH/CRUTCHFIELD 1985, 67ff.).

Die Gestaltheorie nimmt an, daß wir mit Hilfe von autonomen Gestalttendenzen die Empfindungen (Perzeptionen) zu sinnvollen Ganzheiten organisieren können (Apperzeptionen) und "daß der Mensch unmittelbar ebensowenig auf Reizkonfigurationen wie auf Reizmengen reagiert, sondern auf die Struktur und Wesenseigenschaften der von ihnen angeregten Wahrnehmungsgestalten" (METZGER 1959 , 411).

Wahrnehmung baut demnach nicht auf Empfindungen auf, sondern erfolgt nach eigenen Gestaltgesetzen, wobei bestimmte Relationen zwischen den Elementen einer Gestalt, die gegenüber Störungen der Objektabbildung resistent und für die Ausbildung von Formeigenschaften von Bedeutung sind (Invarianten) über die Reizverarbeitung entscheiden (vgl. KLIX 1971, 268).
Gestalterkennung beruht auf Invariantenbildung; die resistenten Gestaltfaktoren stellen dabei die Invarianten dar, die das Erkennen von Konfiguratioen ermöglichen.

Wahrnehmung ist das Resultat bestimmter Gesetzmäßigkeiten, nach denen sich Teile zu einem Ganzen zusammenschließen, wobei sich die Teile in größtmöglicher Ordnung zu einem Ganzen zusammenschliessen, ein Prozess oder Zustand, der als "prägnant" bezeichnet wird (WERTHEIMER 1923).

In unserer seelisch-geistigen Organisation ist also eine Tendenz wirksam, die wahrgenommenen Eindrücke in ein bestimmtes prägnantes Gestaltschema zu bringen. Die Gestaltpyschologie fand Prinzipien und Gesetze, nach denen zum einen die Strukturierung in Figur und Grund und zum anderen die Differenzierung der Figur erfolgt.

Nach der Gestaltpsychologie nehmen wir nicht nur Abbilder auf der Netzhaut wahr, sondern Wahrnehmung ist ein Prozeß, in dem Strukturen aufgefaßt werden. Folgende Abbildung dokumentiert diese Ausführungen.
Auf dem ersten Blick sehen wir ein sonderbares Gebilde, eine Ansammlung von Obst und Gemüsen. Auf dem zweiten Blick sehen wir, daß das scheinbare Durcheinander wohlgeordnet ist. Wir erkennen ein menschliches Gesicht. Die Früchte etc. wurden nach Form und Gestalt so gewählt, daß durch sie bestimmte prägnante Gesichtsteile ausgedrückt werden. Trotz unterschiedlicher Formatattribute erkennen wir die Struktur des Gesichtes. Es gibt Menschen, vor allem Menschen mit geistiger Behinderung, die nur Einzelheiten wahrnehmen, so daß es zu einem Gestaltzerfall kommt. Weil dieses Bild sie überfordert, erkennen sie nur Obst und Gemüse oder messen dem Bild keinerlei Bedeutung zu.

Abb. 11: Arcimboldo, G.: Der Herbst, 1573.
In: Pan 2/1987, 95.

Wahrnehmen ist für den Wahrnehmenden erst dann möglich, wenn er irgendeine Form oder ein Muster auf Grund der Kontur vom Hintergrund differenzieren kann. Ein Gegenstand kann "nur in Beziehung zu einem Grund genau wahrgenommen werden" (FROSTIG et.a./REINARTZ 1972, 6). Die Reize, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet, werden zur Figur im Wahrnehmungsfeld, während die übrigen Reize nur einen ungenau wahrgenommenen Grund darstellen. Es geht also um die Fähigkeit "sich jeweils auf den wichtigsten Reiz zu konzentrieren" (ebd.). Die Figur-Grund-Wahrnehmung ist ein Ausgliederungsprozeß, von Teilen aus einem inhomogenen Wahrnehmungsfeld, der den Gegenstand als Figur auf den Grund erscheinen läßt (vgl. RAUSCH 1966, 867).

Die Figur-Grund-Wahrnehmung ist von Geburt an gegeben und ist abhängig von der Organisation der Reize und dem Prägnanzdruck.
Im folgenden soll zunächst der Begriff der Prägnanz erläutert werden.

2.4.1.1 Prägnanz - als gestalttheoretischer Grundbegriff

Das gestalttheoretische Prägnanzkonzept als wichtiger Bestandteil der gestalttheoretischen Wahrnehmungslehre bietet ein wichtiges Erklärungsprinzip zum Verständnis der Frage, warum die Wahrnehmungswelt so aussieht, wie sie aussieht und wie wir uns in der Welt orientieren. KOFFKA (1935) formulierte die Intention des Prägnanzkonzeptes folgendermaßen: "Psychological organisation will always be as 'good' as the prevailing conditions allow" (KOFFKA 1935, 110).

Das Prägnanzkonzept läßt sich in Prägnanzstufe, Prägnanztendenz und gute Gestalt untergliedern (vgl. HÜPPE 1984,4).

Nach RAUSCH zeigt der Prägnanzstufenbegriff,

> "daß bei der quantitativen Variation einer objektiven Variablen sich nicht immer eine Mannigfaltigkeit von lauter grundsätzlich gleichartigen Phänomenen ergibt, sondern daß vielmehr in der Menge von phänomenalen Gebilden das eine oder andere vor den übrigen ausgezeichnet ist" (RAUSCH 1966, 398).

Der Prägnanzstufenbegriff bezeichnet demnach eine phänomenale Eigenschaft und dient der Beschreibung von Phänomenen. Ein Phänomen, das eine betreffende Eigenschaft trägt, wird von einem anderen ohne diese Eigenschaft unterschieden, wobei Prägnanzstufen als Bezugspunkte fungieren.

In entwicklungspsychologischer Hinsicht nehmen WERTHEIMER (1923) und METZGER (1966) an, daß die Prägnanzstufendichte mit der Erfahrung zunimmt. Der häufige Umgang mit einem Phänomen führt zur Ausbildung weiterer Prägnanzstufen.
Die Wahrnehmung strebt nach der Realisierung ausgezeichneter Formen, den Prägnanzstufen. Diese dynamischen Kräfte werden als Prägnanztendenz bezeichnet, die nach METZGER als "eine heimlich arbeitende unterirdische Macht" wirkt (METZGER 1975, 231). Die von ihnen angezielten Prägnanzformen gelten als ästhetisch ansprechend, sie rufen den Eindruck hervor, besonders gut zu sein.

Die synonym verwendeten Begriffe "prägnante Gestalt" und "gute Gestalt" (vgl. METZGER 1975, 108ff.) implizieren das Werterleben von Gegenständen und Sachverhalten, ästhetisches Wohlgefallen, positives bzw. negatives Werterleben, wobei prägnante Gestalten positive

und unprägnante negative Werturteile hervorrufen. Es fehlen hierbei jedoch konkrete Angaben über die Merkmale prägnanter Gestalten. "In this definition the term 'good' is undefined" (KOFFKA 1935, 110).

Nach RAUSCH (1966) konstituieren sieben unterschiedliche Prägnanzaspekte den Prägnanzbegriff.
Als Prägnanzaspekte gelten:

1. Gesetzmäßigkeit versus Zufälligkeit
2. Eigenständigkeit versus Abgeleitetheit
3. Integrität versus Privativität
4. Einfachheit versus Kompliziertheit
5. Komplexität versus Tenuität
6. Ausdrucksstärke versus Ausdrucksschwäche
7. Bedeutungsfülle versus Bedeutungsarmut

Gesetzmäßigkeit wird von zwei Kontinuen, nämlich Einheitlichkeit und Gesetzmäßigkeit bestimmt, wobei anschauliche Zufälligkeit das Gegenteil darstellt. Ein zufälliges Gebilde wirkt, als ob die Elemente ohne Ordnung zusammengewürfelt wären, so daß ein Chaos vorliegt (vgl.ebd., 913f.).

Eigenständigkeit als zweiter Aspekt des Prägnanzbegriffes unterscheidet zwischen eigenständigen und abgeleiteten Phänomenen. Z.B. sind die Grundfarben eigenständig, während die Zwischenfarben abgeleitet sind (vgl. ebd., 914f.).

Integrität meint "heile", "intakte" Gebilde, während im privativem Gebilde etwas fehlt, ein Zuviel oder Zuwenig besteht. "In jedem Fall gibt es ein 'Sollgebilde', das unterschritten, überschritten oder qualitativ nicht erreicht ist" (ebd., 915).

Als vierter Aspekt des Prägnanzbegriffes ist die Einfachheit zu nennen. Einfachheit bedeutet, "daß ihre Gesetzmäßigkeit leicht zu erkennen, unmittelbar faßlich ist, klar vor Augen liegt", bei nicht Erfüllung dieses Prägnanzaspektes ist es schwer, "ihre Ordnung zu durchschauen" (ebd., 286).

Mit dem fünften Prägnanzaspekt ist der Differenzierungsgrad gemeint, d.h. der numerische Bestand eines Gebildes. Eine Gestalt mit hohem Prägnanzwert kann mit "Gliedreichtum" bezeichnet werden, demgegenüber wird der Terminus "karg" oder "spärlich" angewendet (ebd., 918).

Der sechste Prägnanzaspekt Ausdrucksstärke setzt als Gegensatz das Ausdrucksschwache an. Je reicher der Bedeutungsgehalt eines Phänomens ist, als desto ausdrucksstärker kann es bezeichnet werden. Der Bedeutungsgehalt eines Phänomens kann durch Lernprozesse erworben werden (vgl. METZGER 1975, 69).

Die Aspekte eins bis fünf stellen Gefügeeigenschaften dar, während sechs und sieben inhaltliche Aspekte miteinbeziehen.

Prägnant heißt demnach

- gesetzmäßig
- eigenständig
- heil
- einfach
- durchgegliedert
- ausdrucksträchtig
- bedeutungsgeladen

METZ-GÖCKEL (1983) erweitert die Prägnanzapekte um ein "Wesentlichkeitskriterium", um inhaltliche Aspekte miteinzubeziehen.

> "...wesentlich in unserem Zusammenhang meint wichtig, repräsentiert, auch richtig (im Gegensatz zu falsch und unecht) und zielt auf inhaltliche Aspekte eines Gefüges oder einer Beschaffenheit ab" (METZ-GÖCKEL 1983, 157).

Prägnant sind demnach solche Gebilde, die u.a. wesentliche Eigenschaften enthalten, sachlich richtig und deutlich sind.

Die Einbeziehung inhaltlicher Aspekte gewinnt in der vorliegenden Arbeit an Bedeutung. Bei dem Forschungsobjekt Bilderbuch handelt es sich nicht um geometrische Formen, die zur Prägnanz gelangen, sondern um Gebilde mit komplexen Inhalten. Bei der Beantwortung der Frage nach der Prägnanz müssen auch inhaltliche Kriterien beachtet werden.
Mit Hilfe eines Bilderbuches soll etwas vermittelt werden, wobei das zu Vermittelnde unterschiedlich gut und treffend dargestellt werden kann. Ferner gibt es Bilder auf unterschiedlichen Prägnanzstufen.

Überlegungen aus gestalttheoretischer Sicht geben Hinweise zu Fragen der adäquaten Gestaltung von Bildern. Dabei sollten inhaltliche Aspekte mit der Prägnanz des Dargestellten verbunden werden.

Bilder sollen demnach möglichst prägnant, d.h. gesetzmäßig, eigenständig, heil, einfach, durchgegliedert, ausdrucksträchtig, bedeutungsgeladen und auch wesentlich sein.

2.4.1.2 Gestaltgesetze

Zum zweiten ist die Wahrnehmung von der Organisation der Reize abhängig.

Die Gestaltpsychologie fand Prinzipien und Gesetze, nach denen die Strukturierung in Figur und Grund erfolgt, so daß einzelne Elemente zu einem Gestaltganzen gesehen werden. Grundlegende Ordnungsleistung in der Wahrnehmung ist demnach die Gliederung der Reizgruppierung in Figur und Grund.

Als erster bearbeitete WERTHEIMER die Zusammenhangs- und Abgrenzungsverhältnisse in der Wahrnehmung. Er gelangte zur Formulierung von Gestaltgesetzen, von Gesetzen der Gliederung von Wahrnehmungsfeldern, die sich als Auswirkungen des Prägnanzprinzips oder Gesetzes der guten Gestalt erweisen (vgl. METZGER 1974, 699),

> "worunter zunächst, streng genommen, nur Gesetze der Gliederung von Wahrnehmungsfeldern zu verstehen sind, obwohl diese Gesetze sich als speziellere Auswirkungen eines allgemeineren Prinzips des sogenannten Prägnanzprinzips oder ´Gesetzes der guten Gestalt` erweisen lassen" (ebd.).

Im folgenden sollen die wichtigsten Gestaltgesetze genannt werden. Eine umfassende Darstellung von insgesamt 114 Gestaltgesetzen findet sich bei HELSON (1933). Die wichtigsten Gesetze sind:

- Gesetz der Geschlossenheit
- Gesetz der Nähe
- Gesetz der Symmetrie
- Gesetz der Ebenbreite

- Gesetz der Innenseite
- Gesetz der durchgehenden Kurve
- Gesetz des Aufgehens ohne Rest
- Gesetz der einfachsten Schichtung
- Gesetz der größten Einheitlichkeit des Grundes

" Gesetz der Geschlossenheit": Es spielt besonders dort eine Rolle, wo das Sehfeld nicht durch scharf abhebende Farbverschiedenheit gegliedert ist. Ein nicht ganz von Umrißlinien umgebenes Flächenstück wird dennoch als Figur gesehen, es schließt sich an den offenen Stellen vollständig mit Umrißlinien (vgl. METZGER 1975, 37f.)an. Was als Figur angesehen wird, wird oft als festumrissener wahrgenommen als es ist.

Bild 16. *Ergänzung von Umrissen.*
Anstatt der 3 schwarzen gebrochenen Linien sieht man — aus Erfahrungsgründen — leicht ein weißes E; in diesem Fall ist vom Gesamt-Umriß genau die Hälfte ergänzt.
(Nach BRUNSWIK.)

Abb. 12: METZGER 1975, 38

"Gesetz der Nähe": "Nähe und Geschlossenheit wirken zusammen bei kleinen Öffnungen, besonders in größeren,

gleichmäßigen Flächen..." (ebd., 38). Das Schmalere wird mit Vorliebe zur Figur, jedoch siegt Geschlossenheit über Nähe (ebd., 39f.). Nahe beieinander stehende Objekte werden tendenziell eher gruppiert als voneinander entfernte.

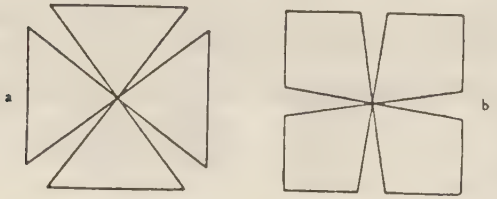

Bild 18a und b. *Geschlossenheit siegt über Nähe.* Die schmalen Sektoren *können nicht* mehr als Kreuzarme gesehen werden, weil ein *kleines* Stück ihres Umrisses *fehlt*, während der Umriß der breiten lückenlos ist.

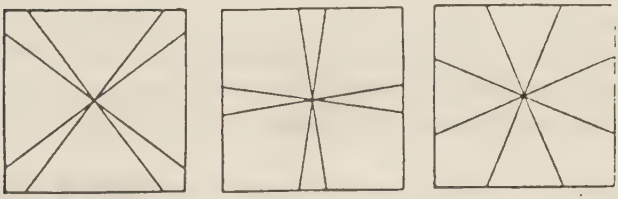

Bild 17. *Die Rolle der Enge und Weite (Nähe und Ferne).*
In a sieht man auf den ersten Blick meist ein *schräges* Kreuz, in b zumeist ein *aufrechtes* Kreuz, bei c *schwankt man dauernd, weil alle Felder gleich weit sind.*

Abb. 13: Metzger 1975, 39

"Gesetz der Symmetrie": Die symmetrischen Gebiete nehmen vor asymmetrischen leicht Figur-Eigenschaft an (vgl. ebd., 45).

Bild 26. *Die Rolle der Symmetrie:* meist sieht man links (a) weiße, rechts (b) schwarze Figuren, d. h. *immer die symmetrischen und daher in sich gleichgewichtigen Teile des Feldes* (Nach P. Bahnsen 1928 und G. Kanizsa 1975.)

Abb. 14: Metzger 1975, 44

"Gesetz der Ebenbreite": "Zur Figur werden schließlich bevorzugt auch diejenigen Streifen, die sich durch die Einheitlichkeit des Stils der beiderseitigen Begrenzungen auszeichnen" (ebd., 45).

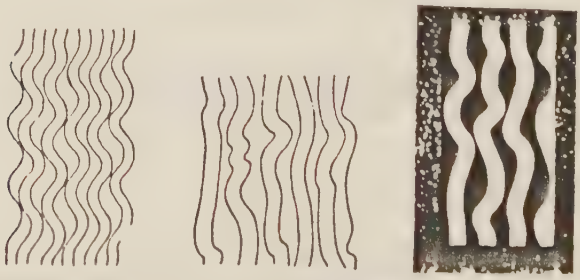

Bild 28. *Gesetz der Ebenbreite an Scharen krummer Linien.* Feldteile von gleichmäßiger Breite werden auch hier bevorzugt zur Figur.

Abb. 15: Metzger 1975, 45

"Gesetz der Innenseite": Die Innenseite einer Erscheinung wird bevorzugt vor der Außenseite leicht zur Figur (vgl. ebd., 41).

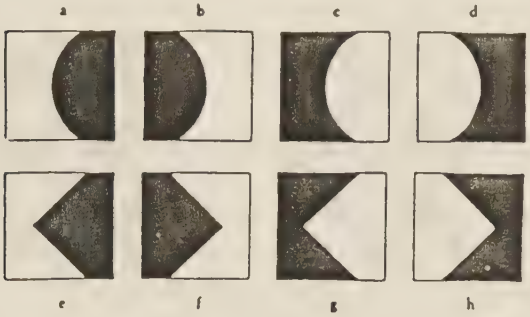

Bild 23. Die *Innenseite* von Kurven und Winkeln wird mit Vorzug zur Figur: Bei den vier linken Bildern das Schwarze, bei den 4 rechten das Weiße (nach RUBIN).

Abb. 16: Metzger 1975, 42

"Gesetz der durchgehenden Kurve": Figur und Grund verteilen sich bevorzugt so, daß glattdurchlaufende Kurven zum Umriß je derselben Figur gehören" (ebd., 47).

"Gesetz des Aufgehens ohne Rest": Figur und Grund verteilen sich bevorzugt so, daß kein Restfaktor vorhanden ist (vgl. ebd., 48).

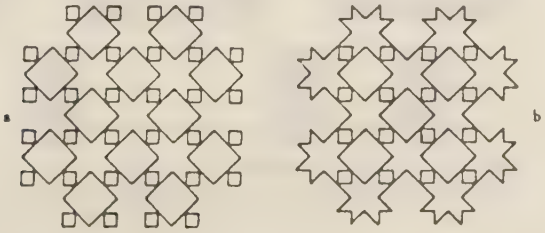

Bild 32. *Wettstreit verschieden einfacher guter Gestalten*: Quadrate und Sterne. *Beide* können als Figur gesehen werden, aber die einfachere „siegt".

Abb. 17: Metzger 1975, 48

"Gesetz der einfachsten Schichtung": "Schwarze Gebiete sieht man besonders leicht als Figuren, weil die weiße Buchseite unmittelbar ihren Grund bildet", (ebd., 49).

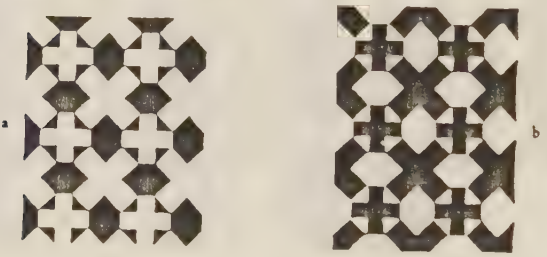

Bild 34. *Gesetz der einfachsten Schichtung: Schwarze* Gebiete sieht man besonders *leicht* als Figuren, weil die weiße Buchseite unmittelbar ihren Grund bildet.

Abb. 18: Metzger 1975, 49

"Gesetz der größten Einheitlichkeit des Grundes": Ungleichmäßigkeiten in den sichtbaren Stücken des Grundes müssen so angelegt sein, daß man meint, die eine setze die andere fort (vgl. ebd., 51).

Bild 35a und b. *Gesetz der größten Einheitlichkeit des Grundes.* Man *kann* zwar die gleichfarbigen (oben schwarzen, unten weißen) Teilflächen als *Figuren* sehen. Werden sie aber zum *Grund*, so ist das Bild viel klarer und beständiger (nach Koffka).

Abb. 19: ebd.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Gliederung so erfolgt, daß

> "die besten (einfachsten, regelmäßigsten, dichtesten, gleichmäßigsten, symmetrischten, glattesten, geschlossensten, untereinander gleichmäßigsten, oder am besten zueinander passenden usw.) Gestalten sich verwirklichen, die unter diesen Bedingungen möglich sind" (METZGER 1954, 9),

und sich im Gesetz der guten Gestalt realisieren.

Dabei können Veränderungen der Wahrnehmungsorganisation nicht willkürlich erregt werden. Nur bis zu einem gewissen Grad sind Fluktuationen in der Wahrnehmung steuerbar.

Abb. 20: Metzger 1975, 27

Dieses Beispiel zeigt, daß es keine sogenannte Figur-Grund-Störung gibt. Entweder wird der schwarze Becher zum Grund und die Gesichter zur Figur, oder die weiße Fläche wird zum Hintergrund, wobei der Becher zur Figur wird. Die Organisation der Reize be-

dingt demnach, was zur Figur und was zum Grund wird.

Trotz ständig wechselnder Reizverhältnisse besitzen wir einen zentralen Wahrnehmungsmechanismus, den Konstanzmechanismus, wodurch Wahrnehmungen der objektiven Wirklichkeit, d.h. phänomenale Gegenstände "ihre Identität und ihre Größe, Form und Farbe trotz Abwandlungen im entsprechenden Netzhautbild bewahren" (GIBSON 1973, 48). Dinge der Umwelt erhalten eine gewisse Beständigkeit, gleich, unter welchen Bedingungen wir sie sehen.

Im visuellen Bereich unterscheidet man fünf Konstanzerscheinungen: Form-, Größen-, Lage-, Farb- und Helligkeitskonstanz. Zwei- und dreidimensionale Dinge werden ungeachtet ihrer Größe, Farbe, Struktur, Perspektive zu einer bestimmten Formkategorie gehörig erkannt.

Die Ausbildung der Größenkonstanz beginnt beim nichtbehinderten Kind mit der Koordinierung von Sehen und Greifen mit ca. 6 Monaten und nimmt vom 3. Lebensjahr an stark zu. Dagegen entwickelt sich die Formkonstanz, aufgrund der wir imstande sind, die Form von Objekten trotz veränderter Darbietungsbedingungen wiederzuerkennen, erst mit der Objektkonstanz ca. um das 3. Lebensjahr. Lage-, Farb- und Helligkeitskonstanz bilden sich erst nach der Objektkonstanz, ca. nach dem 3. Lebensjahr.

Durch die Lagekonstanz kann man z.B. einen Würfel auch unter schrägen Blickwinkel als solchen erkennen. Bei der Helligkeitskonstanz kann die Helligkeit eines Gegenstandes ungeachtet der reflektierten Lichtmenge erkannt werden.

Die Farbkonstanz ermöglicht es, Farben unabhängig vom Hintergrund oder von Beleuchtungsverhältnissen zu erkennen.

Auch für die Konstanzgesetze gilt,

> "daß diese sich im Sinne bestimmter ausgezeichneter Ganzeigenschaften ausbilden, wie Einfachheit, Regelmäßigkeit, inneres Gleichgewicht, Symmetrie, Geschlossenheit, einheitlicher Gesamtcharakter, Aufbau nach einem durchweg herrschenden Gesamtprinzip" (METZGER 1966, 710).

2.4.2 Gestalteigenschaften

Es gibt Eigenschaften von Ganzen, die sich nicht aus der Summe der einzelnen Teile des Ganzen erklären lassen. Die Eigenschaften der Wahrnehmung beruhen auf bestimmten Strukturverhältnissen, die zur Klasse der Gestalteigenschaften gehören.

Gestalteigenschaften können nach METZGER (1975) in drei Gruppen aufteilt werden, in

- Struktur- oder Gefügeeigenschaften
- Wesens- oder Ausdruckseigenschaften
- Ganzqualität oder -beschaffenheit.

Unter Struktur- oder Gefügeeigenschaften fallen bei bildlichen Darstellungen sämtliche Eigenschaften der Anordnung oder des Aufbaus, wie Figuralstruktur, Raumform, Gliederung, Gewichtsverteilung (vgl. METZGER 1975, 63).Die Struktureigenschaften bezeichnen das Zueinander der Teile deses Ganzen.

Zur Anordnung und Struktur eines Bildes sollen die Merkmale Größe, Gestalt, Umriss, Figur, Kontur, Form, Perspektive, Anzahl der Bildgegenstände und Darstellungsstil genannt werden, da sie die Prägnanz des Bildes mitbestimmen.

Mit dem Begriff Form ist "die Erscheinungsweise eines Wahrnehmungsgebildes unter dem Blickwinkel seiner äusseren Begrenzung und ihrer Eigenschaften" gemeint (KLIX 1971, 268).

Unter der Figur faßt man die Erscheinungsweise eines Gebildes unter dem Blickwinkel seiner Abgehobenheit gegenüber anderen Dingen zusammen.

Um eine Figur überhaupt erkennen zu können, ist das Vorhandensein einer Kontur notwendig, die die Figur vom Grund abhebt und phänomenal zur Figur gehört, "obgleich es sich faktisch um eine Grenzlinie handelt" (KRECH/ CRUTCHFIELD 1985, 74).

Die synonym verwendeten Begriffe Gestalt und Konfiguration markieren die Eigenschaften eines Wahrnehmungsgebildes unter dem Blickwinkel des Zusammenhangs und der Gliederung von Form und Figureinheit.

Die Abbildung eines dreidimensionalen Objektes auf eine zweidimensionale Fläche gelingt nur mittels der Perspektive, die eine notwendige, aber auch komplizierte Invariante der Bilderkennung darstellt.

Die Größe einer Gestalt ist immer in Beziehung zu anderen Objekten zu sehen, wobei die Größenrelationen der abgebildeten Dinge, Menschen und Tiere zueinander vom Kind erfaßt werden (vgl. STERN 1971[10]).

Der Darstellungsstil gehört zu den wichtigsten Merkmalen des Bilderbuches, da er meist durchgängig in allen Teilen gleich bleibt.

Wesens- oder Ausdruckseigenschaften benennen alle physiognomischen Merkmale (Charakter, Stimmung, Gefühlswert etc.) (vgl. METZGER 1975, 64).

Merkmal der Ausdrucksqualität einer bildlichen Darstellung ist die Farbgebung, durch die Ausdrucksqualitäten modifiziert werden können.
Farbe kann illustrativ und didaktisch eingesetzt werden, wobei illustrative Farbe höhere Motivation, Interesse und Aufmerksamkeit erzielt (vgl. TRAVERS/ALVARADO 1970; DWYER 1971; KATZMANN/NYENHUIS 1972; dagegen besteht die Gefahr, daß die weniger bedeutsamen Bildelemente betont werden können.
Einzelne Eigenschaften, Details etc. können farbig hervorgehoben werden, z.B. als Strichzeichnungen mit farbigen wesentlichen Details, um die Aufmerksamkeit auf relevante Lernziele zu lenken.
Wichtig für die Erkennbarkeit der wesentlichen Bildelemente ist ein sich von der Darstellungsfarbe deutlich unterscheidbarer Untergrund.

Jeder gegebene Farbton kann in verschiedenen Helligkeits- und Sättigungsgraden vorkommen.
Farben können Figur oder Hintergrund darstellen, wobei die reale Farbgebung die Gegenstandserkennung unterstützt, während die irreale der Symbolisierung dient.

Die Farbe spielt jedoch bei der Gegenstandwahrnehmung eine geringere Rolle als die Form, obgleich sie einfacher wahrzunehmen ist.

Zur Ganzqualität gehören die "stofflichen Eigenschaften", das "Material" (METZGER 1975, 64).
Merkmale der Ganzqualität eines Bilderbuches stellen Art und Form des Bilderbuches dar.

Die genannten Gestalteigenschaften sind für die vorliegende Arbeit sehr bedeutsam, da sie Kriterien zur Beurteilung von Bilderbuchstrukturen bieten. Sie sollen insofern bei dem Versuch, ein Raster zur Beurteilung von Bilderbüchern zu entwerfen, wieder aufgegriffen werden (vgl. Kap. 4).

2.4.3 Redundanz

Die Gestalttheorie konvergiert mit der Informationstheorie.

Der Zusammenhang zwischen Gestaltpsychologie und Informationstheorie wird durch die Einführung des informationstheoretischen Terminus "Redundanz" deutlich. ATTNEAVE (1954) definiert eine "gute Gestalt" als "Gebilde, das einen hohen Grad an interner Redundanz aufweist, die durch Eigenschaften, wie sie die Gestaltgesetze formulieren, herbeigeführt wird", wobei Redundanz "Zuordnung bzw. Gruppieren von Reizen oder Informationen" meint (MEYER in GUSS 1971, 91ff.).
Das Lernen wird somit von der Organisation des Lernstoffes organisiert (vgl. KÖHLER 1958).

Untersuchungen bei Normalintelligenten zeigen, daß die Lernleistungen sich steigern, wenn das Lernmaterial entweder hin zur "guten Gestalt" oder mit einer hohen

Redundanz organisiert wird (vgl. SOLTZ/WERTHEIMER 1959; ATTNEAVE 1955; RAPPAPORT 1957).

Diese Verbesserung der Lernleistungen läßt sich dementsprechend bei Intelligenzgeschädigten erzielen.
So geht SPITZ davon aus, daß gerade bei Intelligenzgeschädigten die Leistungen im Lernen gesteigert werden können, wenn das Lernmaterial strukturiert wird, was sich in seinen Untersuchungen (1964; 1972), in denen die Behaltensleistungen insbesondere bei Intelligenzbehinderten mit zunehmender Redundanz oder mit Zunahme der guten Gestalt stiegen, zeigte.

Aus diesen Ausführungen lassen sich für die vorliegende Arbeit wichtige pädagogische Schlußfolgerungen ableiten.

Durch Organisation und Strukturierung des Lernmaterials entsprechend den Gestaltgesetzen mit Tendenz zur guten Gestalt bzw. hohen Redundanz können Leistungen im kognitiven Bereich auch bei geistig Behinderten, die Schwierigkeiten haben, eine Flut von einströmenden Reizen und Informationen zu organisieren und sich in ihnen zu orientieren, gesteigert werden, woraus als pädagogische Maßnahme die Organisation der Reize resultiert. Deutlich wird die Notwendigkeit der Strukturierung des Lernmaterials für geistig Behinderte entsprechend den Gestaltgesetzen.

Konsequenzen bestehen zum einen in der Auswahl des didaktischen Lernmaterials, hier des Bilderbuches, und zum anderen in der Konzeption neuer Bilderbücher für geistig Behinderte.

2.4.4 Entwicklung der visuellen Wahrnehmung

Im folgenden soll die Entwicklung der aufgeführten Strukturelementen dargestellt werden.
In Bezug auf Struktur und Inhalt der zur Weltorientierung eingesetzten Bilder stellt sich zur Verwirklichung didaktischer Intentionen die Frage nach einer komplex-ganzheitlichen oder einzelheitlichen-analysierenden visuellen Wahrnehmung im Kindesalter. Ferner soll die Frage nach den vorherrschenden Gestaltfaktoren und "ob und wieweit die formalen Bedingungen der Aussonderung und des Zusammenschlusses beim Kind dieselben sind wie beim Erwachsenen..." (METZGER 1956, 534) gestellt werden.

Es geht also um die Frage, wie Wahrnehmung und Wahrnehmungsinhalte der Kinder beschaffen sind,

> "ob, unter welchen Bedingungen und wie oft sich die Ausgliederung von Unterganzen innerhalb eines umfassenden Ganzen wiederholen kann: wieweit eine feinere und immer feinere Durchgliederung des Unterganzen in Teile und der Teile in Unterteile möglich ist; mit anderen Worten, wieviel Stufen die Gliederungshierarchie eines ausgesonderten Ganzen überhaupt erreichen kann" (ebd.).

Aussagen zu diesen Fragen soll die Darstellung der Entwicklung der Gestaltauffassung und der Bildwahrnehmung liefern.

Eine abwechslungsreiche vielseitige visuelle Reizsti-- mulierung ist schon in den ersten Lebenwochen von Bedeutung für die weitere Entwicklung der visuellen Wahrnehmung (vgl. NICKEL 1973, 123 ff.).

Das Wissen um die Bevorzugung von komplizierten Reizmustern gegenüber einfachen Farbflächen schon bei Neugeborenen bietet Hinweise auf die Gestaltung von visuellen Reizen und des Wahrnehmungsmaterials. Für die Förderung ergibt sich daraus die Konsequenz, sich keinesfalls auf wenige und einfachste Reize zu beschränken, sondern ein umfassendes und vielfältiges Angebot bereit zu halten, um das Kind zur Auseinandersetzung mit seiner Umwelt anzuregen.
Überblickt man die vorliegenden Untersuchungen und Ergebnisse zur Frage einer komplex-ganzheitlichen oder einzelheitlichen-analysierenden visuellen Wahrnehmung im Kleinkind- und Vorschulalter, so stellt man widersprüchliche und sogar gegenteilige Auffassungen fest. Die gegensätzlichen Meinungen spiegeln die zugrundeliegenden Theorien wider; im wesentlichen handelt es sich zum einen um die Elementen-, zum anderen um die Ganzheits- und Gestaltpsychologie.

Im Gegensatz zu früheren Auffassungen über eine synkretische, vorwiegend ungegliederte Wahrnehmung im Kleinkind- und Vorschulalter, der man die analytische, auf zergliederndes Herausheben von Einzelheiten gerichtete Auffassung des Schulkindes gegenüberstellte, (vgl. KOFFKA 1925; VOLKELT 1929; RÜSSELS 1931; HEISS 1930; WERNER 1933; SELINKA 1939/40)
haben demgegenüber Untersuchungen gezeigt, "daß die Differenzierung der visuellen Wahrnehmung bereits in der frühen Kindheit erfolgt" (NICKEL 1967, 89).

Zahlreiche Autoren nennen das 7./8. Lebensjahr als Zeitpunkt der Wende zur einzelheitlichen- analysierenden visuellen Wahrnehmung (vgl. HEISS 1930, 305; SELINKA 1939, 277; KAHRS 1948; HOFFMANN 1961, 384).

Die Frage des Übergangzeitpunktes von einer ganzheitlichen zu einer vorwiegend einzelheitlichen Auffassung wurde von SCHMALOHR mit Angabe des 5. Lebensjahres (vgl. SCHMALOHR 1969, 375), von WINNEFELD mit mehreren Altersstufenangaben, nämlich zwischen 3;0 und 3;11, 4;0 und 5;6 und ab 5;1 Jahren beantwortet (vgl. WINNEFELD 1959, 591 ff.).
Dagegen heben einige Autoren die analytische Auffassung auch bei Vorschulkindern hervor (vgl. LJUBLINSKAJA 1961, 295 ff.; LORF 1966, 30; NICKEL 1967, 80ff.; POLZIN 1968, 186), die abhängig von der Differenzierung der Konfiguration ist.

Aus diesen Ergebnissen resultiert die Forderung nach geeigneten pädagogischen Maßnahmen zu Übungen von Differenzierung und Analysierung (vgl. LJUBLINSKAJA 1961; NICKEL 1969).
Nun zur Frage nach den vorherrschenden Gestaltungsfaktoren bei Kindern. Das Kind nimmt nicht so differenziert wahr wie der Erwachsene. Die Besonderheit der kindlichen Auffassung liegt in der Bevorzugung von Geschlossenheit und Flächenfiguren, sowie in der Abneigung gegen Kreuzungen, so daß die Gestaltungsfaktoren zum Teil in einem anderen Mächtigkeitsverhältnis wirksam werden (vgl. METZGER 1956, 603).

Das Kind gliedert "nach ihm bekannten vertrauten Gegenständen" (ebd. 537), dabei bilden sich die Unterganzen im Sinne von Abbildungen geläufiger Dinge, wobei sich zuerst "eine rein formale Kennzeichnung" der natürlichen Teile und anschließend die "Zusammenfassung von je zwei

Teilen zu Unterganzen" vollzieht (ebd.).

Die Gliederung besteht im Unterschied zur Sichtweise des Erwachsenen im "Sinne der Geschlossenheit" aus einer Anzahl "in sich zurücklaufender Teilzüge, die einander nur beziehen", dagegen besteht bei Erwachsenen "das Ganze aus glatt durchgehenden Teilgebilden" (ebd. 538).

METZGER verdeutlichte an mehreren Gestalten, daß Konfigurationen von Vorschulkindern als "ein ´Ineinander` (Kern-Schalen-Struktur) aufgefaßt werden, während Erwachsene auf den gleichen Abbildungen neben- oder hintereinander bzw. übereinander angeordnete Einheiten wahrnehmen (ebd. 534 f.).

Abb.21 zeigt, daß in der kindlichen Gestaltauffassung die Geschlossenheit über die durchgehende Kurve siegt. Das Kind nennt nicht zwei Schlangenlinien, sondern "Backsteine" (vgl. METZGER 1975, 118).

Abb. 21

Abb. 22

Bei Abb.22 nennt das Kind nicht zwei verschlungene Kurven, sondern "Bäuche und Köpfe", also "Tiere hintereinander".

2.4.4.1 Entwicklung der Gestaltauffassung

Die Gestaltpsychologie beschreibt Wahrnehmung als Reifungsprozeß mit zunehmender Differenzierung und Strukturierung, wobei die Annahme einer von diffus-ganzheitlichen zur gegliederten-einzelheitlichen Auffassung verlaufenden Reifungsvorgängen vorherrscht, was die Erfassung von Gliederungshierarchien immer höherer Ordnung impliziert.

Diese Auffassung entspricht der von PIAGET (1971, 73), der Wahrnehmung als fortschreitenden Prozeß, der durch akkomodationsmäßige Differenzierung und damit kombinierte Assimilation fortschreitet, bezeichnet.

Schon bei der Geburt und im frühen Säuglingsalter lassen sich visuelle Wahrnehmungsleistungen erkennen, sowohl in der Farbunterscheidung (vgl. STIRNIMANN 1973², 73ff.; VERNON 1977, 24) als auch in der Formwahrnehmung (vgl. FANTZ 1972, 247; NICKEL 1973², 124).

Häufig läßt sich feststellen, daß das Kind kompliziertere Reizmuster gegenüber einfacheren bevorzugt, sowie

> "schon in seinen ersten Lebenstagen am sichersten und genauesten...auf Sachverhalte reagiert, die ihm durch höchst komplizierte Reizkonfigurationen vermittelt werden, wie die Stimme oder den Anblick der Mutter oder das Aufgenommenwerden" (METZGER 1959, 411).

> "Mit zunehmendem Alter verwenden Säuglinge immer mehr Zeit darauf, Muster zunehmender Komplexität anzuschauen. Die Differenzierungsfähigkeit verbessert sich ständig, wobei die Komplexität eines Musters durch die Zahl und Verschiedenheit der Winkel der Begrenzungslinie bestimmt wird" (VERNON 1977, 23).

Linien sind bei Kindern nur Umrisse und Ränder, keine selbständigen Figuren; Kreuzungen der Strichfiguren stellen Einschnürungen der Gesamtfläche dar.

Das Sehen von Überkreuzungen ist jedoch auch bei 3 1/2 jährigen Kindern möglich, wenn es sich um einfache, regelmäßige Flächenfiguren handelt (ebd., 540).

Das Kind nimmt eine Außen-Innen-Gliederung vor, bei der das Innere zugunsten des Äußeren zurücktritt. "Bei den Fassungen des Kindes sind die Striche sichtliche Umgrenzungen, Ränder des von ihnen umgebenden Raumes (der von ihnen umschlossenen Flächen" (ebd., 534).

2.4.4.2 Entwicklung der Bildwahrnehmung

Das Kleinkind hat schon sehr früh ein lustbetontes Verhältnis zum Bild, das in der kindlichen Seelenentwicklung eine Sonderstellung einnimmt: Obgleich das Kleinkind die Welt auf senso-motorische Weise kennenlernt, diese tastend und greifend erkennt, hat es schon früh

ein lustbetontes Verhältnis zum Bild, das dem senso-motorischen Verhalten nicht in dem Maße zugänglich ist als andere Gegenstände (vgl. STERN 1967, 155). Zu Beginn der Begegnung mit Bilderbüchern dominieren dementsprechend senso-motorische Reaktionen.
Die Freude des Kindes ab dem 2. Lebensjahr an Bildern bietet einen Hinweis darauf, daß sich neben der senso-motorischen Verhaltensweise die Anfänge der betrachtenden Funktionsform regen. In den frühen Stadien der Bildbetrachtung dominieren senso-motorische Reaktionen, zum einen zeigt das Kind auf das, was es abgebildet sieht, nimmt das Bild in die Hand und blättert um, zum anderen wird auch auf den Inhalt des Bildes motorisch reagiert, vor allem, wenn im Bild etwas Bewegtes dargestellt ist, wodurch das Kind zur Nachahmung der Bewegung motiviert wird.

> "...im allgemeinen treten diese motorischen Reaktionen doch soweit zurück, daß wir gerade an der Bildbetrachtung die Entwicklung der kontemplativen Anschauungsfunktion in ziemlicher Reinheit verfolgen können" (ebd., 157).

Die optische Wahrnehmung wird nun für das Kind zu einem der wichtigsten Mittel, die Gegenstände und Erscheinungen seiner Umgebung kennenzulernen.

> "Damit ist ein völlig neues Moment in die kognitive Auseinandersetzung des Kindes mit der umgebenden Umwelt eingetreten, nämlich die vom unmittelbaren Handeln abgelöste Vorstellung" (EWERT 1968, 83).

Die Symbol- oder Zeichenfunktion als Grundlage nicht nur des Spracherwerbs, sondern auch des Bild-Verständnisses erwacht ca. um das 1. Lebensjahr (METZGER 1974, 420). Der Vorgang kann sich auch um ein Jahr verschieben.

Schon das einjährige Kind ist in der Lage, vertraute Personen, Tiere oder Gegenstände auf Bildern wiederzuerkennen. Ab dem zweiten Lebensjahr verstärkt sich diese Fähigkeit, wobei zunächst die Form, der Umriß und dann die Farbe auf das Kind wirkt. Das Kind erkennt die Gegenstände an der Form, egal in welcher Farbe sie dargestellt werden. Perspektivische Tiefendarstellungen bereiten dem Kind keine Schwierigkeiten, schon im zweiten Lebensjahr werden sie richtig erkannt.
Die Altersangaben zum Beginn der Bildwahrnehmung differieren. Nach METZGER (1959, 420) ist die Symbol- oder Zeichenfunktion Grundlage für das Bildverständnis, und mit ca. 1 Jahr vorhanden; HETZER stellte im Alter von 1;6 bis 2;0 Bildverständnis fest (vgl. HETZER/WICHEMEYER 1929); STERN (1971, 155 ff.) nennt ebenfalls das Alter von zwei Jahren.

Entgegen der Auffassung von STERN, der drei Stadien der Bildbetrachtung nennt, nämlich das Stadium der Aufzählung, das Stadium der Beschreibung von Handlungen und das Stadium der Interpretation oder der Feststellung von Beziehungen, kommen RUBINSTEIN und OWSEPJAN zu dem Schluß, daß ein Kind am selben Tag alle diese drei von STERN genannten Stadien durchlaufen kann, da die Bildbetrachtung von den Bedingungen und Inhalten der Bildgestaltung und vom Erfahrungsgehalt des Kindes unabhängig ist (vgl. LJUBLINSKAJA 1961, 307).

Um ein Bild zu erfassen, ist folgendes erforderlich:

"1. Das Kind muß die einzelnen Gegenstände (Menschen, Tiere) erkennen, die den inhaltlichen Kern des Bildes ausmachen.

2. Es muß die Verbindung zwischen den wesentlichen Gegenständen innerhalb des ganzen Bildes hervorheben.

3. Es muß die Verbindung zwischen den wesentlichen Gegenständen, vor allem ihre räumliche Beziehung zueinander erfassen.

4. Es muß immer wieder analysieren, das heißt, es muß immer mehr Einzelheiten des Bildes hervorheben: die Beleuchtung, den Hintergrund oder den Gesichtsausdruck der Personen; dadurch wird die Synthese ergänzt und der gesamte Inhalt sinngemäß erfaßt" (LJUBLINSKAJA 1961, 305).

"Um die wesentlichen Teile eines Gegenstandes hervorheben zu können, ist es unerläßlich die Methoden der Wahrnehmung zu beherrschen, denen eine analytische Tätigkeit zugrunde liegt" (ebd., 302).

Das Kind muß also lernen, die Gegenstände und Erscheinungen zu analysieren, um auf dieser Grundlage die Beziehung zwischen ihren Elementen zu sehen.
Soll das Kind sich diese Fähigkeit aneignen, bedarf es einer besonderen pädagogischen Unterweisung.

"Der Erwachsene lehrt das Kind, seine Umwelt analytisch-synthetisch und sinnerfüllt wahrzunehmen, indem er Gegenstände und Erscheinungen in der Natur, Dinge des täglichen Bedarfs und auch Kunstwerke eingehend betrachten läßt" (ebd.).

Da sich Umwelt nicht immer "hereinholen" läßt, bietet das Bild eine Möglichkeit, Gegenstände und Erscheinungen zu repräsentieren, analytische und synthetische Wahrnehmungen und Beobachtungsfähigkeiten zu üben.
Die Beobachtungsfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für jede geistige Tätigkeit, entsprechend auch für die Wahrnehmung komplizierter Objekte und Bilder (vgl. ebd., 304). Anhand entsprechender Bilder kann das Kind diese Fähigkeit lernen und üben.

Ein Kind im Alter von drei Jahren besitzt noch wenig Lebenserfahrungen. Täglich begegnet es einer Fülle von Gegenständen und Erscheinungen, die ihm unbekannt sind.

Da der Gegenstand wiederholt auf die Analysatoren des Kindes einwirken muß, stellt das Bildmaterial ein geeignetes Mittel zur Präzisierung und Vertiefung von Umwelterfahrungen dar, es bietet den Vorteil, im Bedarfsfall zur Anschauung verwendbar zu sein, es kann je nach Aufgabe und Intention in entsprechender Anordnung wiederholt vorgelegt werden.

2.4.4.2.1 Entwicklung der Gestalteigenschaften

- Struktureigenschaften -

Für STERN (1971[10]) ist das Umrißerkennen für das Bilderkennen des Kindes der wichtigste Faktor; dazu muß der Umriß nicht ganz vorliegen, zum Erkennen genügen Bruchstücke, wenn diese in ihrer Linienführung charakteristischen Merkmalen eines Objektes entsprechen.

Der Flächenausfüllung kommt dabei nach dem Umriß die nächstrangige Bedeutung für das Erkennen zu. Z.B. wird der kreisförmige Umriß eines Kopfes erst als Gesicht erkannt, wenn die Fläche mit Augen, Nase, Mund darstellenden Strichen ausgefüllt ist (vgl. STERN 1971[10], 159 f.).

Die perspektivische Darstellung von Einzelobjekten wird vom Kind bereits sehr früh, im Alter von 1;10 - 2;0 Jahren erfasst, dagegen bereitet ihm die perspektivische Darstellung eines Gesamtzusammenhanges Schwierigkeiten (vgl. ebd., 163).

Bei nicht vollständiger Form fehlen Teile der Konfiguration. Bei hintereinander stehend abgebildeten Personen

wird die Figur-Grund-Wahrnehmung zum einen bei der verdeckten und zum anderen bei der verdeckenden Person gestört.

Die Fähigkeit, eine Figur trotz Überschneidung zu erkennen, nimmt nach BRUNER vom vierten Lebensjahr an zu (vgl. BRUNER 1971, 46).

"HENT (1956), die auch mit Kindern unter sechs Jahren gearbeitet hatte, fand, daß deren Schwierigkeiten im Erkennen ... auch bei Figuren vorkam, die einen Teil ihres Randes gemeinsam hatten" (BRUNER 1971, 46).

Die Fähigkeit, unvollständige Bilder zu erkennen, nimmt mit zunehmendem Alter zu. Nach PIAGET haben Kinder unter sechs Jahren Schwierigkeiten, ihnen vertraute geometrische Figuren bei gestrichelter Darstellung zu erkennen (vgl. ebd.).

Ferner fand KLEINHANS (1956. 116) heraus, daß bei 2-7jährigen senkrecht stehende Figurationen und rechts liegende Figuren bevorzugt werden.

NICKEL (1974, 192), berichtet über eine Untersuchung von WOHLWILL (1960), bei der 4- und 10jährigen Kindern schematisierte Umrißfiguren in Form gepunkteter Linien dargeboten wurden. Dabei war zum Erkennen der Figur bei den 4jährigen eine größere Punktezahl notwendig als bei den 10jährigen; 4jährige bedürfen demnach mehr Einzelinformationen für die Bilderkennung.

FLJORINA (1969, 43) stellt fest, daß 3-4jährigen die perspektivische Darstellung von 3 Personen, von denen eine im Vordergrund, zwei im Hintergrund abgebildet waren, Schwierigkeiten bereitet. Sie bevorzugten nebeneinander

vor hintereinander gemalten Gegenständen.

Bei einem Versuch kam FLJORINA (1969, 44 f.) zu dem Ergebnis, daß Vorschulkinder die Seitenansicht bevorzugen, da diese die charakteristischen Merkmale eines Objektes am deutlichsten zeigt.

Ein weiteres Problem in der visuellen Wahrnehmung von Vorschulkindern stellt die Perzeption von Licht und Schatten dar. Bei einer Darstellung, in der Licht- und Schattenverhältnisse berücksichtigt werden, definiert die Mehrzahl der Vorschulkinder die im Schatten liegende Seite eines Objektes als Schmutz (ebd., 43).

Die Gewöhnung an Abbildungen mit Licht- und Schatteneffekten ist abhängig von den, dem Kleinkind noch nicht präsenten Erfahrungen, die es dann mit der Definition Schmutz in seine Assimilationsschemata einfügt.

Bezüglich der Wahrnehmung des Darstellungsstiles sind wir wieder auf Spekulationen angewiesen. Untersuchungen mit widersprüchlichen Ergebnissen gibt es im Elementar- und Primarbereich.
Nach Auffassung einiger Autoren steigert sich die Wahrnehmung der Kinder mit der Wirklichkeitsnähe der Bilder (vgl. TRAVERS/ALVARADO 1970); andere Autoren betonen die Effektivität abstrahierter Darstellung bei der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit (vgl. ebd., 1970).
Mit dem Stil-Aspekt wird insbesondere die ästhetische Erziehung des Kindes angesprochen.

Nach BERTUCH (1790) sollen Bilder in Bilderbüchern für Kinder schön und richtig gezeichnet sein, das Auge des Kindes soll nur an wahre Darstellungen, richtige Verhältnisse, Eindrücke und Begriffe, sowie an schöne Formen und guten Geschmack gewöhnt werden. Auf den Tafeln sollen nicht zu viele und zu verschiedenartige Gegenstände zusammengedrängt werden, um die Imagination und Aufmerksamkeit des Kindes nicht zu verwirren und zu zerstreuen. Ferner sollte man auf wenig Text achten und gelehrte Ausführungen vermeiden.

WOLGAST (1894) fordert einerseits, das Kind zum Kunsterlebnis zu erziehen, andererseits sollen die Bilder mit scharfen Umrissen, klaren Formen und prägnanten Schwarz-Weiß-Kontrasten die Kinder lehren, genau zu sehen.

OTTO (1968) untersuchte bei 135 Mädchen und Jungen im Alter von 12 - 14 Jahren die Beliebtheit von Bildern unterschiedlichster Stilformen und kam zu dem Ergebnis;

"1. Im Vorderfeld dominieren gegenstandsbezogene Werke.

2. Fragen künstlicher Qualität wirken sich für die Rangentscheidung nicht aus.

3. Phantastisch- Absurde und Surrealisten haben eine mittlere Position zwischen den im Vorderfeld erwiesenen Gegenständlichen und den im Schlußfeld nachweisbaren Geometrisch-Abstrakten und Informellen." (ebd., 43 f.).

Beliebteste Künstler wurden Karl Spitzweg, Franz Marc, Henri Rousseau, Hummel, Emil Nolde, während sich im Hinterfeld Klee, Nay, Rottko placierten (vgl. ebd., 46).

Bei einer bildnerischen Analyse von 168 Bilderbüchern untersuchte OTTO abweichende Ausprägung und verschiedenartige Organisation bildnerischer Mittel in folgenden Strukturen:

- dekorativ-flächiges Arrangement
  fest konturierte, gegeneinander abgegrenzte, klarfarbig eingelegte und in sich nicht modulierte Flächen; dabei wird die Überdeckung von Formelementen vermieden, ähnliche Bildelemente werden zu einem einfachen Ensemble von Farbwerten und Formfiguren arrangiert

- malerischer Bildzusammenhang
  gleichzeitige Farb- und Formgebung

- zeichnerischer Bildzusammenhang
  Linien konstituieren den Bildzusammenhang, detaillierte graphische Durchgliederung der Form

- Kombination von Fleck und Linie
  Ineinander von malerischem Fleck und graphischer Linie

- Montierte Bilder
  Drucken von farblichen oder graphischen Reizen, Stempeldruck, Kombinationen von Kleben und Drucken, Zeichnen und Kleben, Collagen etc..

Das Ergebnis seiner Untersuchung zeigt die Tendenz der Bevorzugung der Montage auf Kosten des dekorativflächigen und zeichnerischen Stils (vgl. OTTO 1968, 52). Weiterhin untersucnte OTTO (1968) an 27 Schülern einer 1. Klasse und 11 Schülern einer 3. Klasse die Beliebtheitsreihen von Pferdedarstellungen in den unterschied-

lichen Stilrichtungen.

Das Ergebnis zeigte die Bevorzugung von graphisch-festen Formen gegenüber gegenständlich-klaren Bildformen.

Nach HINKEL (1980, 24) müssen die Bilder klar, deutlich und übersichtlich sein, wobei die Umrisse als Grenzen die Bildgegenstände deutlich von der nächsten Form abheben sollen (vgl. ebd.).

Im 1. und 2. Schuljahr erkennen Kinder formale Kriterien bei der Bildgestaltung und -bewertung.

> "Das Kind, besonders das jüngere sieht in dem ihm vom Erwachsenen gebotenen Bild nicht ein eigengesetzliches Kunstwerk, nicht so sehr eine gestalterische Prägung des Künstlers, vielmehr eine Wiederholung eines Stückes der lebendigen Welt, in der es gleichsam umherwandert oder spazierengeht" (NOLTE 1942, 99).

Ab dem 2. Schuljahr verlangen Kinder eine realistische Raumdarstellung, die den Verhältnissen der Wirklichkeit möglichst nahekommt.
Das Grundschulkind wünscht in wachsendem Maße "deutliche, klare, gut zu erkennende, helle und farbenfreudige Darstellungen von Personen oder Tieren, die eine Handlung ausführen" (HINKEL 1980, 151). Das Kind verlangt eine einfache, überschaubare, dem Inhalt angemessene Ordnung einer nicht zu geringen Anzahl von Formen, wobei das Kontrasterlebnis als wichtigste Kategorie beinahe mitschwingt. "Der immer stärker werdende Wunsch nach Naturtreue bedeutet, daß das Kind seinen unmittelbaren Eindruck von den Dingen durch das Bild wiederzufinden versucht" (ebd.).

NOLTE liefert eine Untersuchung für die betont realistische Einstellung des Schulkindes.

Nach seiner Untersuchung (1942, 39) sind die beliebtesten Märchenillustrationen realistische und einfache Darstellungen mit sehr leicht erkennbarem Inhalt.

Das Kind möchte auf dem Bild eine entscheidende Situation richtig dargestellt sehen, und den Sinn des Bildes klar und leicht erfassen können, wobei es in dem Bild eine Wiederholung eines Stückes der lebendigen Welt sieht (vgl. ebd., 98 f.).

Bei der Untersuchung der Stellungnahme des Kindes zu Künstlern verschiedener Richtungen zeigte sich eine Neigung zum vereinfachenden Realismus und zur Naturechtheit, dahingegen eine Ablehnung der Impressionisten, die als zu unklar und undeutlich, und der Expressionisten, die als zu unnatürlich angesehen wurden (vgl. ebd., 103 f.).
NOLTE fordert aufgrund der Sympathie- und Antipathiereaktion seiner VPn: "Das Dargestellte soll auf dem Bild möglichst so aussehen wie in der Wirklichkeit" (ebd., 103).

VOLKELT urteilt aufgrund dieser angeführten Untersuchungen

> "unter den Lieblingsbildern der Kinder befindet sich, dies läßt sich auf Grund der Rangordnung deutlich feststellen, kein impressionistisches, kein expressionistisches, kein primitivistisch-kindertümelndes, kein überhaupt auf ungewöhnliche Steigerung oder Übertreibung abzielendes, auch kein irgendwie karrikierendes Bild... Und zwar geht die Vorliebe der Kinder von den einfachen realistischen Darstellungen relativ kindlich aufgefaßter Märchenszenen mit wachsendem Alter all-

mählich zu den differenzierenden und füllehaltigen Darstellungen der dem Weltbild und der Wertungsweise des älteren Kindes entsprechenden Auffassungen des Märchens über" (VOLKELT in NOLTE 1942, 38, 45).

KARNICK (1968, 98) fordert, daß "...die Bilder kein verzerrtes Abbild der Wirklichkeit zeichnen dürfen". Auch dem geistig behinderten Kind sollte ein breites Angebot innerhalb der möglichen Darstellungsstile vorgestellt werden, wobei realistische und naturechte Formen bevorzugt werden sollten.

- Ausdruckeigenschaften -

Ausdrucksqualitäten können je nach Farbgebung modifiziert werden. Farben rufen Gefühlsreaktionen und Assoziationen hervor.

Die Farbvorlieben der Kinder und Jugendlichen ändern sich mit der Altersstufe.
Nach FRIELING (1960, 435-446) werden bei der Einschulung Purpur, Rot und Rosa bevorzugt, in der Vorpubertät Rot, Grün-Blau, Gelb, Grün, in der Pubertät Ultramarin, Cyan-blau, Orange, während in der Nachpubertät Orange, Orangerot, Ultramarinblau bei Mädchen und Gelb Jungen vorherrschen.

Bei Untersuchungen zu Farbvorlieben kam EYSENCK (1941, 385) zu folgender Beliebtheitsskala:
1. Blau 2. Rot 3. Grün 4. Violett 5. Gelb 6. Orange
GUILFORD/SMITH (1959, 487-502) stellten bei einem Test über den Einfluß der Farbsättigung auf die Farbvorliebe fest, daß die gesättigten den ungesättigten Farbtönen vorgezogen werden.
Verschiedene Farbtöne haben unterschiedlche Ausdrucks-

werte. Die Zuordnung von Farben und Gefühlswerten zeigt folgende Tabelle von SCHAIE/WERNER (1961).

Farbe	Starke Affinität	Schwache Affinität
Rot	sichernd	ruhig
	schutzend	friedlich
	gewaltig	gelassen
	stark	weich
	herrisch	besänftigend
	erregend	
	anspornend	
Schwarz	kummervoll	erregend
	beunruhigt	anspornend
	gleichgewichtslos	sicher
	herausfordernd	bequem
	widrig	weich
	feindlich	besanftigend
	verzagt	heiter
	niedergeschlagen	frohsinnig
	schwermütig	freudig
	ungluecklich	ruhig
	würdevoll	friedlich
	erhaben	gelassen
	gewaltig	angenehm
	stark	
	herrisch	

Abb. 23: Schaie/Werner 1961, 266

In einer Untersuchung über Ähnlichkeitskorrelationen zwischen Polaritätsprofilen für Farben und Begriffe kam es zu einer Besetzung von positiven Begriffen wie Liebe, Gesundheit, Freiheit, Intelligenz, Genuß mit den Farben Rot und Grün, und zu einer Besetzung von eher negativen Begriffen wie Langeweile, Trauer, Einsamkeit, mit den Farben Schwarz und Geld (vgl. HOFSTÄTTER 1965², 526 ff.).

Die Farbe Rot, gefolgt von Blau, Grün, Gelb, löste bei der Einteilung in positive, negative und neutrale Äusserungen, die positivsten aus. Größte Stimulanz erzeugten Rot und Grün, die geringste Gelb, neutrale Wertungen lagen meist bei Grau vor.

Diese Ausführungen sind sowohl für Bevorzugung bestimmter Farbtöne bei Kinderspielzeug, Kinderkleidung etc., und auch für die Farbgestaltung von Bilderbüchern relevant.

Sie weisen auf den Einsatz der Farben Rot, Purpur, Grün etc. hin.[12]
Die Farben sollten kontrastreich eingesetzt werden, um die Differenzierung von figurativ- qualitativen Elementen zu erleichtern.

Kontraste befinden sich an den Stellen, an denen die Ähnlichkeit wechselt, wodurch das dargestellte Objekt eingrenzende Konturen entstehen, die sich als Figuren vom Hintergrund abheben und Gestalten bilden (vgl. KLIX 1971, 231; CHEN 1971, 430).

FLJORINA berichtete über ein Experiment, bei dem die farbigen Bilder am stärksten bevorzugt werden. 3-5jährige entscheiden sich häufiger für die willkürliche Farbgebung, dagegen wählen die 6jährigen schon die reale Farbgebung. Jüngere Kinder tendieren stärker zur Buntheit, während im höheren Alter unrealistische Farbgebungen und nicht zu harte Kontraste geringer werden (vgl. LANGHORST 1967, HINKEL 1971). Farbe kann die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Bilder konzentrieren. Von einem didaktischen Einsatz sprechen wir dann, wenn z.B. relevante Teile oder Eigenschaften farbig hervorgehoben werden, um die Aufmerksamkeit der Beschauer auf sie zu lenken.

2.4.4.3 Zusammenfassung

Wahrnehmung ist ein wichtiger Erkenntnisvorgang und Grundlage für die Weltorientierung, die einer Gestaltung aus einem Chaos physikalischer Reize bedarf.

Die Aussagen der Gestaltpsychologie geben Hinweise zur Bildwahrnehmung. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Hinweise auf pädagogische Maßnahmen zur Förderung der Wahrnehmung ableiten.
Nach Erkenntnissen der Gestaltpsychologie bestimmen die Bedingungen der Reizkonfiguration den Wahrnehmungsprozeß. Die Figur-Grund-Wahrnehmung ist dabei abhängig von der Organisation der Reize und dem Prägnanzdruck. In der vorliegenden Arbeit stehen Bilderbücher im Vordergrund, die sich auch durch Komplexheit auszeichnen. So handelt es sich bei der Betrachtung von Bilderbüchern nicht um ein bloßes Funktionstraining zur visuellen Differenzierung, sondern auch um eine inhaltliche Orientierung. Bei einem Bilderbuch gelten die genannten Gesetze nicht in der Tragweite, denn im Gegensatz zu geometrischen Konfigurationen kommen wesentliche Gestalteigenschaften mehr zu Geltung. Diese Gestalteigenschaften sind für die vorliegende Arbeit sehr bedeutsam, da sie Kriterien zur Beurteilung von Bilderbuchstrukturen liefern, wobei sie in unterschiedlichen Prägnanzstufen auftreten können.

Nach der Informationstheorie ist eine gute Gestalt ein Gebilde mit hoher Redundanz,das wenig Ungewißheit enthält. Visuelles Wahrnehmunsförderungsmaterial muß zur hoher Redundanz bzw. guter Gestalt strukturiert

werden, wobei auch inhaltliche Kriterien beachtet werden müssen.

Für die Gestaltung von Bildern und Bilderbüchern ist das Prägnanzgesetz wichtig. Wo Prägnanz fehlt, sucht die Wahrnehmung sie zu schaffen. Ist der Kreis, den wir anschauen eiförmig, zeigt das Nachbild die Tendenz zu einer guten Kreisform.
Prägnanz kann durch Farbe noch verstärkt werden. Die warmen aktiven Farben scheinen wahrnehmungsmäßig aus der Fläche herauszutreten, während die kühleren im Hintergrund bleiben. Wird also in einem farbigen Bild eine Figur im leuchtenden Rot gezeigt, so wird diese zum heraustretenden Mittelpunkt des Wahrnehmungsfeldes werden.

Nicht nur die Bedeutung von Prägnanz ist wichtig für die Differenzierung von Figur und Grund, sondern auch der Aspekt, daß Bedeutungsvolles leichter zur Figur wird. Inhalte, die das Kind als bedeutungsvoll erlebt, können bevorzugt zur Figur.

So lassen sich aus den Forschungsergebnissen der Gestaltpsychologie Hinweise für die Gestaltung von Bilderbüchern ableiten.

2.5 Zusammenfassung

Bisherige Ausführungen zur Bedeutung der Anschauung und Veranschaulichung werden durch PIAGETS entwicklungspsychologische Forschungen und durch die Stufentheorie der kognitiven Entwicklung unterstützt, die übertragen auf geistig Behinderte die Dominanz der Anschauung betont.

Äquilibrationsprozesse vollziehen sich u.a. durch anschauliche Operationen oder anders formuliert durch ikonische Repräsentationsformen, d.h. infolge der Vergegenwärtigung von Sachverhalten durch bildliche Darstellungen. Diese Aussage unterstützt wiederum die Bedeutung der bildlichen Darstellung zur kognitiven Entwicklung.
Weiterhin wird der Aspekt der Aktivität des Anschauungsprozesses von PIAGET hervorgehoben, für den Assimilation und Akkomodation aktive Prozesse sind.

Als Grundlage der kognitiven Entwicklung erwirbt das Kind drei Repräsentationsformen, die enaktive, ikonische und symbolische Repräsentation, wobei BRUNER die ikonische Darstellungsform mit wahrnehmungsgebundenem Denken gleichsetzt.
Kognitives Lernen erfolgt durch den Einsatz, das Üben und den Wechsel der drei Repräsentationsformen. Durch die enaktive Repräsentation wird das Kind befähigt, sich handelnd mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Betont werden sollte jedoch auch die ikonische Repräsentation, durch die das Kind lernt, sich mit bildlichen Darstellungen in der Welt zu orientieren.

Dieser Aspekt findet in BRUNERS Spracherwerbstheorie Berücksichtigung. Das Erschließen von neuen Welten, das Schaffen von persönlichen Bindungen, das Zeigen und Benennen kann durch ikonische Darstellungen gewährleistet werden.

Das Bild eröffnet Mutter und Kind zahlreiche vielfältige Möglichkeiten zum Zeigen und Benennen, so daß das Kind in emotionaler Interaktion mit der Mutter Sprache entwickeln kann. So lernt das Kind nicht nur neue Wörter,. sondern auch die Regeln des Gesprächs; phonologische, syntaktische, semantische und auch pragmatische Intentionen werden realisiert.

Sprache strukturiert demnach Inhalte der ikonischen Darstellung.

Auch die Entwicklung des sozialen Bereiches kann durch Bilder unterstützt werden.

Wahrnehmung ist ein Prozeß mit zunehmender Differenzierung und Strukturierung, die diffus-ganzheitliche Wahrnehmung entwickelt sich zur gegliedert-einzelheitlichen Auffassung, was die Erfassung von Gliederungshierarchien immer höherer Ordnung impliziert.
Die Beantwortung der Frage nach der Entwicklung der Bildwahrnehmung gibt gleichzeitig Hinweise auf die Konzeption von Bilderbüchern, da Bedingungen der Reizkonfiguration den Wahrnehmungsprozeß bestimmen.

Ausgangspunkt pädagogischer Förderungsprogramme sollten demnach Kenntnisse über die genannten Prägnanzeigenschaften und die Gestaltgesetze sein.

Analog den Gestaltgesetzen mit der Tendenz zur Realisierung ausgezeichneter Gestalten können durch Organisation entsprechender Bilder mit hoher Redundanz Hilfen zum Weltorientierungsprozeß gegeben werden.
Dies gilt besonders für geistig Behinderte, die innerhalb der Orientierung in der Welt besonderer Hilfen bedürfen.

Nachdem die Entwicklung des Weltorientierungsprozesses im allgemeinen dargestellt wurde, sollen im nächsten Kapitel fachspezifische Aspekte Berücksichtigung finden.

3. Zielgruppenspezifische Aspekte

3.1 Implikationen zum Behinderungsbegriff

Der Begriff der Behinderung ist abzugrenzen von den Begriffen der Schädigung, die sie entstehen läßt, und der Benachteiligung, die aus ihr resultiert.
RIVIÈRE unterscheidet die genannten drei Begriffe folgendermaßen:

> "Schädigung (impairment) ist jede Abweichung von der Norm, die sich in einer fehlerhaften Funktion, Struktur, Organisation oder Entwicklung des Ganzen oder eines seiner Anlagen, Systeme, Organe, Glieder oder von Teilen auswirkt.
>
> Behinderung (disability) ist jede Beeinträchtigung, die das geschädigte Individuum erfährt, wenn man es mit einem nicht geschädigten Individuum des gleichen Alters, Geschlecht und gleichem kulturellen Hintergrund vergleicht.
>
> Benachteiligung (handicap) ist die ungünstige Situation, die ein bestimmter Mensch infolge der Schädigung oder Behinderung in den ihm adäquaten psychosozialen, körperlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten erfährt" (RIVIÈRE nach BÄRSCH 1973, 7).

Gegenwärtig werden vier Behinderungsbegriffe, sogenannte Paradigmata des Phänomens der Behinderung mit pädagogischer Relevanz unterschieden.

Das individual-theoretische Paradigma faßt Behinderung als medizinische Kategorie, als unausweichliche Folgebeeinträchtigung einer organisch nachweisbaren Schädigung auf, wobei die Ursachen der Behinderung in dem Individuum gesucht werden.

Im interaktions-theoretischen Paradigma wird Behinderung

als Etikettierung, als Folge sozialer Zuschreibungsprozesse gesehen.

Dem systemtheoretischen Paradigma zufolge wird Behinderung "als ein Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung" (HENSLE 1979, 21) gesehen.

Das gesellschaftstheoretische Paradigma betrachtet Behinderung als "Gesellschaftsprodukt" (BLEIDICK 1977, 218). Nach JANTZEN (1973, 156) ist Behinderung "abhängig von den sozioökonomischen Bedingungen der Gesellschaft".

Behinderung ist ...	Behinderung als ...	Bezeichnung des Paradigmas
1 ein medizinisch faßbarer Sachverhalt	medizinische Kategorie	individualtheoretisches (personenorientiertes)
2 eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen	Etikett	interaktionstheoretisches (interaktionistisches)
3 ein Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung	Systemfolge	systemtheoretisches
4 durch die Gesellschaft gemacht	Gesellschaftsprodukt	gesellschaftstheoretisches (politökonomisches)

Abb. 24: Vier Paradigmata der Behinderung (Hensle 1979, 20).

Die dargestellten Paradigmen basieren auf voneinander abgegrenzten Betrachtungsweisen, wobei Einseitigkeit und Eindimensionalität durch ein umfassendes mehrperspektivisches, Lücken kompensierendes Rahmenparadigma ersetzt werden könnte (BLEIDICK 1977, 220).
Die konkrete pädagogische Förderung Behinderter impliziert in jedem Fall die Notwendigkeit, diese komplexe Aufgabe "auch durch einen mehrperspektivischen Begriff von Behinderung abzudecken" (ebd.).

Bis Anfang der 70er Jahre herrschte eine individuumzentrierte Sicht von Behinderung vor, die von der interaktionistischen Sichtweise abgelöst wurde:

> "Behinderung ist kein medizinisch vorgegebener Zustand und auch kein zwangsläufiges Institutionenprodukt, sondern vielmehr ein Zuschreibungsprozeß sozialer Erwartungshaltungen. Sie ist durch Vorurteile, Normen und Wertmaßstäbe an die Interaktion zwischen Definierer und Definiertem gebunden, sprachlich und symbolisch vermittelt. Die Devianz des behinderten Individuums wird damit in das Medium sozialer Interaktionen verlagert. Der Behinderte weicht von den Normen der Gesellschaft ab, weil er 'in unerwünschter Weise anders' ist (Goffman). Soziale Kontrollmechanismen statten ihn mit dem Etikett Behinderung aus (sog. labeling approach), das Stigmatisierung, Typisierung und Zuweisung eines sozialen Zwangsstatus bedingt" (BLEIDICK 1985, 262).

Mit Hilfe des 4-Elemente-Behinderungsmodells, das HEESE/JUSSEN/SOLAROVA (1976, 425) zur Verdeutlichung des komplexen Sachverhaltes Behinderung entwickelt und 1985 um einen weiteren Bereich ergänzt haben, können die wechselseitigen Zusammenhänge von Schädigung, Lebenserschwerungen und abweichendem Verhalten, ihre Beziehungen zur Behinderung der Erziehbarkeit und Bildsamkeit und ihre sozialen Bezüge dargestellt werden (HEESE/SOLAROVÁ 1985, 762).

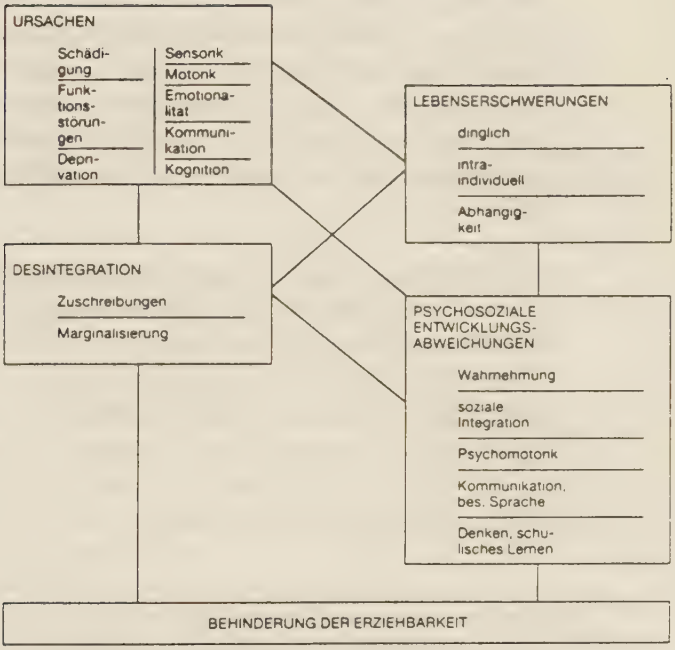

Abb. 25: Fünf-Bereiche-Modell von Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne (Heese/Solarová 1985, 762).

Das erste Element faßt die Ursachen (Schädigungen, Funktionsstörungen, Deprivation), die sich in Sensorik, Emotionalität, Motorik, Kommunikation manifestieren können, zusammen.
Im zweiten Bereich werden die daraus resultierenden Lebenserschwernisse des Behinderten dargestellt, die sich im dinglichen Bereich, in der intrapsychsichen "Auseinandersetzung mit seinem Behinderungsschicksal" und dem Maß von Abhängigkeit, durch den sein sozialer Status charakterisiert ist, zeigen können.

Das dritte, hinzugefügte Modul "Desintegration" hebt die Phänomene Zuschreibung und Marginalisierung stark hervor. Im vierten Element werden die Bereiche aufgeführt, in denen die Entwicklung eines Kindes behinderungsbedingt abweichen kann, während das fünfte und letzte Element Behinderung als erziehungswissenschaftliches Phänomen zusammenfaßt.

Hieraus wird deutlich, daß die medizinisch oft nachweisbare Behinderung zu Behinderungen in den Bereichen Kognition, Sensorik, Motorik, Emotionalität und Kommunikation führen kann, woraus Lebenserschwerungen und auch die Notwendigkeit besonderer Hilfen resultieren.

3.2 Der Personenkreis der geistig Behinderten

Jeder Versuch, das Phänomen der geistigen Behinderung wissenschaftlich zu klären, wird dadurch erschwert, daß nur Aussagen über den geistig Behinderten möglich sind, denn dieser kann die Ergebnisse einer Introspektion oder Selbstreflexion nicht vermitteln.

Der Versuch, das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Personenkreises der geistig Behinderten aufzuzeigen, geschieht unter der Grundannahme der menschlichen Gleichwertigkeit, ungeachtet des Spektrums möglicher individueller Ausprägungen und in dem Bewußtsein der besonderen Problematik, Menschen zu klassifizieren.

Eine nähere Bestimmung der Gruppe der geistig Behinderten legitimiert sich aber schon aus administrativen,

diagnostischen, prognostischen und Forschungsgründen (vgl. HAGEMEISTER 1986, 55). Zudem wird der Versuch einer begrifflichen Klärung im Rahmen dieser Arbeit durch die Angewiesenheit des geistig Behinderten auf besondere Hilfen im Weltorientierungsprozeß erforderlich.

3.2.1 Geistige Behinderung aus anthropologischer Sicht

Ausgangspunkt ist die grundsätzliche Bildungsfähigkeit jedes Menschen, denn es gibt keinen Menschen, der nicht erziehungsfähig ist. Erziehung kann als die spezifische Art des In-der-Welt-seins des Menschen angesehen werden.

> "Daß der Mensch ein Wesen ist, das erzieht, erzogen wird und auf Erziehung angewiesen ist, ist selbst eines der fundamentalsten Kennzeichen des Menschenbildes" (LANGEVELD 1962³, 168).

> "Der Mensch ist nur als homo educandus zu verstehen..." (ROTH 1968², 149).

Somit ist die Frage nach dem Recht des geistig behinderten Menschen auf Erziehung und Bildung schon beantwortet; die Frage nach dem Recht des geistig Behinderten auf Erziehung wird mit der Frage nach Menschlichkeit gleichgesetzt.

Aus anthropologischer Sicht betont SPECK (1980) die prinzipielle Bildbarkeit von geistig Behinderten und verurteilt den Begriff der "Bildungsunfähigkeit" als pädagogisch-anthropologisch untragbar:

> "Er ist in sich gleichbedeutend mit dem Absprechen des Wertes als Mensch, ist historisch außerordent-

lich belastet und als anzuwendende Bestimmung praktisch nicht vollziehbar" (SPECK 1980, 114).

Begründungen aus anthropologischer Sicht geben weiterhin BEGEMANN (1978, 64), SCHORSCH (1976) und BLANKE (1980).

Die Frage nach einer genaueren Bestimmung dessen, was den Menschen eigentlich ausmacht, wird insbesonders durch extrem schwere Behinderungen, die auch die letzte Spur menschlicher Entfaltungsmöglichkeiten und den Sinn pädagogischer Bemühungen auszuschließen scheinen, ausgelöst.

Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit stellen demnach das Wesensmerkmal des "bestimmten Modus menschlichen In-der-Welt-seins" (SCHALLER 1961, 34) dar.

Die Frage nach dem Recht des geistig Behinderten auf Erziehung kann demnach mit der Frage nach seinem Menschsein beantwortet werden.
Entweder wird dem geistig Behinderten das Menschsein abgesprochen, oder ihm wird als "Mensch" das Recht auf Erziehung und Bildung zugestanden.
Wenn Erziehung die spezifische Art des In-der-Welt-sein des Menschen ist, dann ist jeder Mensch, auch der Schwerstbehinderte, bildungsfähig.

Das Phänomen der geistigen Behinderung läßt sich fachspezifisch unter verschiedenen Aspekten betrachten. In dem folgenden Beschreibungsversuch können nur einige für diese Arbeit wichtige Aspekte Berücksichtigung finden.

3.2.2 Geistige Behinderung aus medizinischer Sicht

Es gibt mehrere Versuche, die verschiedenen Behinderungsformen und ihre Ursachenmöglichkeiten zu systematisieren. Ausgehend von der Ätiologie faßt der medizinische Bestimmungsrahmen geistige Behinderung als echte, früh erworbene Intelligenzschwäche aller Grade auf, die als Oligophrenie bezeichnet wird. HARBAUER (1979 , 167) beschreibt die Oligophrenie als

> "psychische Schwächezustände, die dadurch charakterisiert sind, daß sie erstens vererbt oder frühzeitig, d.h. in der Schwangerschaft, während der Geburt oder frühzeitig, d.h. in der Schwangerschaft, während der Geburt oder in früher Kindheit erworben wurden und zweitens hauptsächlich die Intelligenz betreffen".

Ätiologisch wird unterschieden in:

- chromosomal bedingte Oligophrenien (z.B. Down-Syndrom, Ulrich-Turner-Syndrom)
- metabolisch-genetisch bedingte Oligophrenie (z.B. Phenylketonurie)
- erblich und ätiologisch unklar bedingte Oligophrenien (z.B. Heller-Syndrom)
- exogen verursachte Oligophrenien, unterteilt in prä-, peri- und postnatale Hirnschädigungen (vgl. ebd.)

Unter chromosomal bedingte Oligophrenien fallen Chromosomenaberrationen, die sich in numerische (Monosomien, Trisomien) und strukturelle Aberrationen (z.B. Translokationen, Duplikationen) aufteilen und sich entweder in den Autosomen oder in den Gonosomen manifestieren können (vgl. NEUHÄUSER 1982).

Metabolisch-genetisch bedingte Oligophrenien resultieren häufig aus Enzymdefekten, die auf Genmutationen zurückgeführt werden können.
Es werden Störungen des Aminosäurestoffwechsels (z.B. Phenylketonurie, Ahornsirupkrankheit), des Kohlehydratstoffwechsels (z.B. Galaktosämie) und des Lipid- und Mucopolysacchardistoffwechsels (z.B. Mucolipidose, Morbus-Niemann-Pick) unterschieden.

Ätiologisch unklare und andere Oligophrenien sind z.B. das Lowe-Syndrom und das Cornelia-de-Lange-Syndrom.

Die exogenen Formen lassen sich in prä-, peri- und postnatalen Hirnschädigungen einteilen. Pränatale Schädigungen können durch Virusinfektionen (z.B. Luetische Erkrankungen, Listeriose) Strahlen und Medikamente, Störungen der Schwangerschaft, Frühgeburtlichkeit, Blutgruppenunverträglichkeit, perinatale Schädigungen z.B. durch Hirnblutungen und hypoxämische Zustände, postnatale Schädigungen durch entzündliche Erkrankungen (z.B. Meningitis, Encephalitis) und durch chemische und physikalische Faktoren entstehen (vgl. HARBAUER/ SCHMIDT 1979, 463ff.).

Nach Untersuchungen von LIEPMANN (1979) konnte sich in der BRD bei 45,3% der Untersuchten kein klares medizinisches Ursachenbild diagnostizieren lassen.

Eine Definition der geistigen Behinderung aus organisch-genetischen Bedingungsfaktoren ist nicht möglich, da entsprechende Faktoren auch über das Zustandsbild einer geistigen Behinderung bis nahe an den Normbereich hinausreichen (vgl. SPECK 1984, 37).

Tritt das Kriterium der Intelligenz in den Vordergrund, wird der psychologische Bestimmungsrahmen angesprochen.

3.2.3 Geistige Behinderung aus psychologischer Sicht

Unter psychologischem Gesichtspunkt werden vor allem psychometrische Kriterien thematisiert. Die psychometrischen Kriterien nehmen eine Klassifizierung der verschiedenen Intelligenzniveaus, ausgedrückt in IQ-Werten oder Standardabweichungen vor, basierend auf BINETS "echelle métrique de l´intelligence". Trotz zahlreicher Hinweise auf die Problematik (vgl. BEGEMANN 1970) stellt der IQ ein ausschlaggebendes Kriterium dar, er ist Bestandteil vieler Beschreibungen.

Stufe der geistigen Behinderung	Standard-abweichungen	Stanford-Binet-IQ	Hamburg-Wechsler-IQ
leicht (mild)	−2 bis −3	67—52	69—55
mäßig (moderate)	−3 bis −4	51—36	54—40
schwer (severe)	−4 bis −5	35—20	—
schwerst (profound)	−5 und darunter	< 20	—

Abb. 26: Klassifikation nach IQ-Werten, AAMD. In: Speck, O., 1984, 40.

Abb. 26 zeigt die vier Stufen der geistigen Behinderung, der AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL DEFICIENCY (AAMD), die geistige Behinderung nach HEBER (1967, 11) folgendermaßen definiert:

"Geistige Retardierung bezieht sich auf signifikant unterdurchschnittliche Allgemeinintelligenz, die fortlaufend mit Defiziten im adaptiven Verhalten vorkommt und während der Entwicklungsperiode bestehen bleibt" (HEBER 1967, 11).

Unterdurchschnittlich sind Intelligenzleistungen, die zwei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes liegen. Beim Stanfort-Binet-Test entspricht dies einem IQ von 67, beim Wechsler-Test einem IQ von 69.

IQ	0	20	50	75
Alte psychiatrische Einteilung	*Idiotie*	Schwachsinn/Geistesschwäche *Imbezillität*		*Debilität*
Großbritannien 1959	*severely subnormal*	Subnormality		*subnormal*
AAMD	*profound*	Mental Retardation *severe*	*moderate*	*mild*
Bach 1979	*Geistige Behinderung*			*Lernbehinderung*
Deutscher Bildungsrat 1973	*Geistige Behinderung*			*Lernbehinderung*

Abb. 27: Einteilungen der geistigen Behinderungen nach Intelligenz-Meßwerten. In: Speck, O., 1984, 40

Abb. 27 zeigt die Einteilungen der geistigen Behinderungen nach Intelligenz-Meßwerten und verdeutlicht, daß das Klassifikationsschema der Standardabweichungen nicht eindeutig ist,denn bei BACH (1979) findet sich als Grenze zur Lernbehinderung ein IQ unterhalb 55/60; dahingegen nennt der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1973) drei Standardabweichungen unter dem Mittelwert. Das Klassifikationsschema kann demnach nur Orientierungscharakter

haben.

Ersichtlich wird, daß in vielen Ländern die obere Grenze der geistigen Behinderung höher angesetzt wird als in der BRD (vgl. POHL 1973, 392; SPECK 1970), in einigen aber auch niedriger (vgl. KANTER 1974, 174).

In der BRD ist als obere Grenze der geistigen Behinderung ein IQ von 60 $\pm$ 5 gesetzt, wobei der Wert von 55-60 als Abgrenzung zur Population der Lernbehinderten gesehen wird (vgl. BACH 1975; POHL 1973; SAV vom 20.12. 1973). In neuerer Zeit wird die Angabe von Standardabweichungen anstelle des IQ-Wertes gemacht (vgl. BERNART 1974). Die Grenze der geistigen Behinderung zur Lernbehinderung wird in einem validen Intelligenztest bei drei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwertes gesetzt.

Wichtig erscheint es in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, daß es keine untere Grenze der geistigen Behinderung gibt (vgl. THALHAMMER 1974, 85; SCHWERSTBEHINDERTEN-ERLASS 1978).

3.2.4 Geistige Behinderung aus sonderpädagogischer Sicht

Geistige Behinderung hat stets Syndromcharakter, so daß geistig Behinderte i.a. Mehrfachbehinderte sind.

> "Bei vielen Behinderungen sind zusätzliche Störungen zu konstatieren, als Beeinträchtigungen leichterer und womöglich behebbarer Art, die z.T. sekundärer Natur sind im Sinne von Folgeerscheinungen der ur-

sprünglich vorliegenden Behinderung.
Davon zu unterscheiden sind die echten Mehrfachbehinderungen, als verschiedene, nebeneinander bestehende gravierende Dauerbeeinträchtigungen, die allerdings auch von bestimmten Störungen begleitet sind" (BACH 1972, 53).

Mehrfachbehinderungen sind demnach nicht immer Sekundärbehinderungen.

BUCHKA (1973, 131ff.) bezeichnet 94% aller Kinder in der Schule für Geistigbehinderte als mehrfachbehindert, wobei das Schwergewicht auf Zwei- und Dreifachbehinderungen liegt. In Bezug auf die einzelnen Behinderungsarten gibt er folgende Verteilung an:

Behinderungen	FISCHER	SONDER-SORGE	BUCHKA
Festgestellte Mehrfachbehinderungen	92 %	92 %	94 %
Sprachbehinderungen	78 %	78 %	74 %
Körperbehinderungen	27 %	ca 25 %	34 %
Sehstörungen	18 %	18 %	3o %
Milieuschäden	2o %	2o %	22 %
Hörstörungen	-	-	15 %
Autismus	-	-	3 %
Anfallsleiden	-	-	7 %

Abb. 28: Buchka 1973, 173

3.2.5 Geistige Behinderung aus soziologischer Sicht

Das Verhältnis von Sozialschicht und geistiger Behinderung ist nicht eindeutig zu bestimmen. Ein Grund dafür könnte in der willkürlichen Schichtzuordnung liegen.

Erstmals stellte EGGERT (1969) eine relativ hohe Quote (22,4%) geistig behinderter Kinder aus sozial unteren Schichten fest, wobei er jedoch die Gültigkeit seiner Werte aufgrund der zufälligen Population einschränkt. Er kam zu folgendem Ergebnis:

> "Der Unterschied zwischen den Lernbehinderten und den Geistigbehinderten liegt also darin, daß die Lernbehinderten massiert aus den unteren sozialen Schichten stammen, während die Geistigbehinderten aus allen sozialen Schichten stammen" (EGGERT 1969, 35).

Untersuchungen zeigten, daß geistige Behinderung nicht wie Lernbehinderung ein Problem der sozial unterprivilegierten Schichten, sondern über alle Bevölkerungsschichten verteilt ist (vgl. CARR 1974; KUSHLICK u. BLUNDEN 1974). Dahingegen zeigt die Untersuchung von LIEPMANN (1979) eine stärkere Betroffenheit der Unterschichtfamilien.

Soziale Schicht		Bevölkerung der BRD %	Stichprobe Gb Mannheim n	Stichprobe Gb Mannheim %
I	(Oberschicht, obere u. mittl. Mittelschicht)	19.5	10	3.3
II	(untere Mittelschicht)	40.3	58	19.0
III	(Unterschicht)	40.2	238	77.7
		100.0	306	100.0

Abb. 29: Sozial-Schichtverteilung geistig behinderter Kinder nach Liepmann 1979, 72

Bedenkt man die Bedeutung einer sozial anregungsarmen Umwelt für die Entstehung leichter Formen geistiger Behinderung, resultiert aus der Annahme einer höheren Belastungsquote der unteren Schichten, daß diese auf vermutlich mangelnde Anregungen zurückzuführen sind. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der Kompensation durch entsprechendes Fördermaterial.

3.2.6 Geistige Behinderung aus pädagogischer Sicht

Eine zusammenfassende Definition des Personenkreises der geistig Behinderten, die sowohl den psychologischen als auch den pädagogischen Aspekt berücksichtigt, gibt das nordrhein-westfälische Sonderschul-Aufnahmeverfahren vom 20.12.1973:

> "Als sonderschulbedürftig geistigbehindert gelten Kinder und Jugendliche, die wegen höhergradiger Behinderung im Bereich intellektueller Funktionen in der Schule für Lernbehinderte nicht hinreichend gefördert werden können. Sie sind in der Regel nicht in der Lage, grundlegende Lerninhalte von der Art der Kulturtechniken aufzunehmen, zu speichern und zu verarbeiten. Zu den kognitiven Beeinträchtigungen treten in der Regel erhebliche Entwicklungsverzögerungen der Sprache, der sozialen Kommunikation, der emotionalen Differenziertheit und motorische und Konzentrationsschwächen. Die Grenze zur Lernbehinderung liegt etwa bei einem Intelligenztest, der für diesen Bereich aussagefähig ist und durch Untersuchungen, insbesondere zur Sozialreife, Motorik und Konzentrationsfähigkeit ergänzt werden sollte" (SAV; 2.4).

Bei kritischer Betrachtung bleiben bei drei Standardabweichungen vom Mittelpunkt aus nur etwa 0,1% übrig, während sich Untersuchungsergebnisse und Schätzungen

zur Schülerschaft der geistig Behinderten um die Werte 0,5% und 0,6% gruppieren (vgl. SANDER 1973, 35).

Der Schwerstbehindertenerlaß von 1978 zeigt, daß unter pädagogischem Gesichtspunkt bei der Erziehung und Bildung keine Grenzen nach unten gesetzt werden sollen. Es werden auch geistig Behinderte in die Schule für Geistigbehinderte aufgenommen,

> "die nicht die unter Ziffer 2.4 des SAV genannten Voraussetzungen für die Aufnahme in eine Schule für Geistigbehinderte erfüllen, sofern dieser Umstand nicht oder nicht vorwiegend auf einen noch bestehenden und voraussichtlich aufholbaren Entwicklungsrückstand zurückzuführen ist.
> In der Regel
> - zeigen sie einen geistig-seelischen Entwicklungszustand, der noch keinen Gegenstandsbezug erkennen läßt und nicht über die Stufe eines bloß dranghaften Hantierens hinauszugehen scheint, ein sinnvoller Umgang mit Material ist noch nicht zu beobachten und das Kind kann auch bei angemessenen Tätigkeiten nicht über mehrere Minuten verweilen;
> - besitzen sie noch nicht die Fähigkeit, einfache verbale oder gestische Mitteilungen zu verstehen;
> - können sie soziale Verhaltensweisen noch nicht erlernen;
> - weisen sie einen Gesundheitszustand auf, bei dem die Beteiligung an schulischen Veranstaltungen herkömmlicher Art eine Überforderung darstellen würde" (RICHTLINIEN 1985, 5).

Von konstitutiver Bedeutung für die pädagogische Dimension dieser Arbeit ist das Lernverhalten geistig Behinderter, denn hieraus ergeben sich wichtige Hinweise auf die entsprechende Gestaltung einer Bilderbuchdidaktik.

Das Lernverhalten geistig Behinderter ist durch folgende Merkmale beeinträchtigt (vgl. BACH 1974, 47ff.):

1. sachverhaftete Ansprechbarkeit;
   d.h. starke, dauernde, quantitative und qualitative Eingeengtheit des Interesses und damit des Lernfeldes bei geistig Behinderten

2. sensorische und motorische Aufnahmebereitschaft;
   d.h. geringe Abstraktheit des Lernverhaltens, aus dem ein anschauend-vollziehendes Lernen resultiert.
   "Kennzeichen für den Geistigbehinderten ist es aber, daß anschauend-vollziehendes Lernen nicht nur vorübergehend, sondern auf Dauer und nicht nur in einzelnen Lebenssituationen, sondern nahezu ausschließlich die ihm offenstehende Lernart darstellt" (ebd., 48).

3. spezielle Führungsbedürftigkeit;
   diese ergibt sich aus der begrenzten Fähigkeit zu selbständiger Aufgabengliederung, wodurch
   "ein Vorgehen in kleinsten Schritten, d.h. ein Zerlegen der Anforderungen in die vom Behinderten erfaßbaren ´eingliedrigen` Aufgaben" (ebd., 49)
   notwendig wird.

4. gemäßigte Lerndynamik;
   sie ist gekennzeichnet durch extreme Verlangsamung und zeitliche Begrenzung der Lernprozesse

5. permanente Anregungsbedürftigkeit;
   sie ist durch die äußerst geringe Spontaneität bedingt.
   "Spontanes Lernbedürfnis, sei es als situative Neugier oder als sachbezogenes Interesse, findet sich zum Teil überhaupt nicht, zum Teil nur ansatzweise, kurzfristig und in den oft verkannten Formen des Alles-Anfassens oder des sogenannten Zerstörens" (ebd., 51).

Das von BACH aufgrund von Untersuchungen aufgezeigte Lernverhalten entspricht einem Lernverhalten, das Kinder auf dem Niveau des anschaulichen Denkens im Sinne PIAGETS erreichen.

Der pädagogische Aspekt konzentriert sich demnach auf eine besondere pädagogische Bedarfslage und auf die Konzeption entsprechender Fördermaßnahmen. Die pädagogische Förderung kann als der wichtigste Bezugsrahmen für definitorische Bestimmungen angesehen werden; geistige Behinderung impliziert eine besondere Aufgabe, die BLEIDICK (1978³, 196) "intervenierende Variable des Erziehungsvorganges" nennt.

Aus dem oben angeführten Behinderungsmodell von SOLARO-VA/HEESE (1985) ergibt sich eine komplexe pädagogisch-soziale Förderung für den geistig Behinderten.

3.2.6.1 Ziele der Erziehung geistig Behinderter

Es kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht sinnvoll sein, sämtliche Ziele der Erziehung geistig Behinderter ausführlich zu erörtern. Das Ziel des Kapitels liegt in der Betonung der für diese Arbeit bedeutsamen Aspekte.

In der Geistigbehindertenpädagogik herrscht über die grundsätzlichen Erziehungsziele weitgehende Übereinstimmung. Zu fragen ist nun nach den Teilzielen, denen eine Bedeutung für den Einsatz des Bilderbuches zukommt.

Die allgemeinen Zielsetzungen der unterschiedlichen Konzeptionen für geistig Behinderte, wie das didaktische Konzept von BERNART (1973²),SPECK (1973), BACH (1974) und des Schulausschusses des Kultusministeriums (1980) lassen im wesentlichen die Kategorien

- Hinführung zu einem sinnerfüllten Leben
- Lebenstüchtigkeit und Lebensorientierung
- Hinführung zur Ich-Fähigkeit
- Eingliederung in die Gesellschaft

erkennen.

Die Vermittlung von Lebensorientierung ist allen genannten Autoren wichtig und wird in allen didaktischen Konzepten betont.
SPECK (1979) schreibt, die Erziehung müsse

> "die nötigen Hilfen dazu anbieten, daß das Kind seine Welt, d.h. den ihm zugänglichen und bedeutsamen Weltausschnitt kennen und deuten lernt, damit es sich in ihm zurechtfindet und sich geborgen fühlen kann" (ebd., 87).

Die pädagogische Aufgabe besteht darin zu helfen, "daß auch der Geistigbehinderte seine Welt finden, gliedern und gestalten kann, um in ihr heimisch zu werden" (ebd., 86), wobei das Kind "vor Überforderung, d.h. vor Ballast und Verwirrung ebenso zu bewahren (ist) wie vor einer Einengung seiner Weltorientierung" (ebd.,88). Die Gewinnung von Lebensorientierung stellt dabei die von SPECK angesprochene "kognitive Komponente" (ebd., 57, 89) der Erziehung dar, durch die sich Möglichkeiten anbieten, den geistig Behinderten bislang nicht erschlossene Lebens- und Weltausschnitte zu eröffnen. Es kommt darauf an, dem geistig Behinderten seinen Bereich des Lebens und der Welt zu erschliessen.

> "Die Individualität des Menschen, seine jeweilige Einzigartigkeit besteht darin, daß einem jeden das Ganze der Welt in einmaliger Weise eröffnet ist... Jeder ist einem bestimmten Stück Welt als dessen Sachverwalter zugehörig" (SCHALLER 1961 , 44f.).

Im Konzept der Empfehlungen des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz (1980) ist der Leitidee "Selbstverwirklichung in sozialer Integration" u.a. das Leitziel "Sich in der Umwelt zurechtfinden und sie angemessen erleben" untergeordnet. Hier geht es um die Erschliessung des Lebensbereiches (Familie, Wohnung, Schule), Erkundung häuslicher und schulischer Umwelt, zeitliche und räumliche Orientierung.

Weltorientierung untersteht so dem Globalziel, das SPECK (1975, 19) als soziale und personale Integration versteht.

> "Die Erziehung des geistig behinderten Menschen ist darauf gerichtet, daß er leben lernt, d.h. sich zurechtfindet in der erfahrbaren Umwelt, daß er sich innerhalb eines angemessenen Gefüges für sein Leben bedeutsamer Beziehungen auskennt, daß er mit den individuell bedeutsamen auch produktiv umzugehen, sie zu verändern und zu gestalten vermag.
> ...Je mehr es dem geistig Behinderten gelingt, mit uns zusammen das Fremde um ihn herum zu entschlüsseln, zu deuten und zu gliedern als die ihm eigene und gemeinsame Welt, um so mehr verliert er auch die Angst. Die Welt wird ihm eine vertraute Welt".

Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf der geistig Behinderte einer Lernmethode, die seinem Lernverhalten, dem "anschauend-vollziehenden" Lernen entspricht.
Aus diesen Ausführungen ergeben sich Ansatzpunkte für den Einsatz von Bildern und Bilderbüchern.
Zur Realisierung dieses Zieles soll die entwicklungspsychologische Konzeption von einem interaktional-strukturalen Ansatz ergänzt werden, der auch Übereinstimmungen in der Entwicklung berücksichtigt und Unterschiedlichkeiten individuell bestimmt.
Geeigneter Ausgangspunkt ist die von PIAGET konzipierte Entwicklungstheorie, nach der Entwicklung sich so-

wohl durch Interaktion zwischen Organismus und Umwelt als auch durch Neubildung von Strukturen aufgrund von Handeln und Erfahrung vollzieht (vgl. Kap. 2.1).

Die Entwicklung des geistig behinderten Kindes weist sowohl Gemeinsamkeiten mit der Nichtbehinderter als auch Abweichungen auf, da sie langsamer und unregelhaftiger verläuft. Um mehr Akkomodationstechniken im Sinne PIAGETS (vgl. Kap. 2.1) zur Neuentdeckung seiner Umwelt zu entwickeln, bedarf der geistig Behinderte vielfältiger Umweltreize, um Gelegenheiten zu erhalten, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen, neue Schemata auszubilden und sich in der Welt zu orientieren.

3.2.7 Zur kognitiven Entwicklung geistig Behinderter

Davon ausgehend, daß geistige Behinderung als eine Entwicklungsverzögerung zu verstehen ist, durchlaufen geistig Behinderte die gleichen kognitiven Entwicklungsstufen wie Nichtbehinderte.

INHELDER (1944) versuchte das logische Denken geistig retardierter Kinder mit Hilfe der PIAGETschen Theorie der geistigen Entwicklung zu beschreiben.

> "Sie konnte dabei feststellen, daß sich bei den Schwachsinnigen die Ordnung, in welcher die Begriffe der Erhaltung der Substanz, des Gewichts und des Volumens erworben werden, genau wiederfindet; man findet weder die letztere dieser 3 Konstanten (welche übrigens nur bei den einfach Zurückgebliebenen existiert und den Debilen fremd ist) ohne die 2 anderen, noch die zweite ohne die erste; während man die Erhaltung der Substanz ohne diejenige des Gewichtes und des Volumens und die Erhaltung der Substanz und des Gewichtes ohne diejenige des Volu-

> mens findet. So konnte die Debilität von der Imbezillität durch das Vorhandensein der konkreten Gruppierungen (derer der Imbezille unfähig ist) und von dem einfachen Zurückgebliebensein durch die Unfähigkeit zum formalen Schließen, also durch die Nichtvollendung der operativen Konstruktion unterschieden werden" (PIAGET 1947, 219f.).

Hinsichtlich der Stufentheorie bedeutet es, daß imbezille Kinder die Stufe des anschaulichen Denkens, aber nicht die der konkreten Denkoperationen erreichen können, im Unterschied dazu Lernbehinderte in ihrer kognitiven Entwicklung die Stufe der konkreten Operationen, nicht aber zu der der formalen Operationen gelangen (vgl. INHELDER 1944; PIAGET 1947; WOODWARD 1961, 1963; RAUH 1972).

> "...this incapacity for any operational instruction whatsever , to be the sign of imbecility" (PIAGET 1947, 403).

> "Demnach konnen geistig schwer und schwerst behinderte (severly and profoundly mentally retarded) Personen als auf der Stufe der sensomotorischen Intelligenz fixiert gesehen werden, mäßig (moderately) geistigbehinderte als unfähig, die präoperational intuitive Stufe zu übersteigen, während leicht geistigbehinderte (mildly retarded) Erwachsene die Stufe der konkreten Operationen nicht überschreiten können" (ROBINSON/ROBINSON 1976 nach SPECK 1980, 59).

Dagegen ist BACH (1974, 48) der Ansicht, daß sich die kognitive Entwicklung des geistig Behinderten ausschließlich auf den beiden ersten Stufen, der sensomotorischen und anschaulichen, manifestiert.

Mit WOODWARD (1961) läßt sich zusammenfassend sagen, daß geistig Behinderte in ihrer kognitiven Entwicklung die gleichen Stufen in der gleichen Reihenfolge durchlaufen und i.a. die Stufe der anschaulichen Operationen

und einige auch die der konkreten Operationen erreichen, woraus die Dominanz der Anschauung innerhalb der Denkprozesse geistig Behinderter resultiert.
Diese Anschauung ist gegliedert und abhängig von Strukturelementen, da das Kind nicht fähig ist, bei zu vielen Elementen das Gleichgewicht zwischen den beteiligten Assimilations- und Akkomodationsprozessen herzustellen.

Vor allem durch die Behinderung der Aktivitäten bleibt es nur in Assimilation der Umwelt stehen, es vollziehen sich weniger Akkomodationsprozesse zur Umwelterweiterung, wodurch die Ausbildung neuer Strukturen und Schemata verhindert wird.

PIAGETS strukturale Entwicklungstheorie (1975) geht von dem Ergebnis des Zusammenspiels zwischen der Struktur der psychischen Organisation und der Struktur der Welt aus. Das bedeutet, daß die Entwicklung sich in einer bestimmten Abfolge vollzieht, und das sie der Stimulation durch Erfahrungen bedarf, wodurch es zur Umwelterweiterung und Weltorientierung kommt.

Aufgabe der Geistigbehindertenpädagogik ist es, die Entwicklung des geistig behinderten Kindes zu fördern und durch pädagogische Maßnahmen eine Entwicklungsoptimierung zu erstreben.

Wie aus den Ausführungen ersichtlich wird, erreichen geistig Behinderte i.a. die Stufe der anschaulichen Denkoperationen, woraus sich der Ansatzpunkt pädagogischer Maßnahmen ableiten läßt.

3.3 Zur Wahrnehmung des geistig Behinderten

Es gibt keine genauen Angaben über die Häufigkeit von Wahrnehmungsstörungen bei geistig Behinderten.

Seit STRAUSS und LETHINEN (1947) ist der Begriff "Wahrnehmungsstörung" gebräuchlich, wobei JOHNSON und MYKLEBUST (1971) die durch Hirnschädigung verursachte Wahrnehmungsstörung von derjenigen unterscheiden, die nicht auf eine Hirnleistungsschwäche zurückzuführen ist. Sie lehnen die Auffassung, daß alle Kinder mit neurogenen Lernschwächen auch Wahrnehmungsstörungen haben, strikt ab. Die Hirnschädigung kann das Lernen in allen Erfahrungsbereichen behindern, nicht nur im Wahrnehmungsbereich. Nur zeigen sich die Auswirkungen oft nicht bei der Wahrnehmung selbst, sondern z.B. bei der Begriffsbildung oder Symbolerfassung. Nur bei einigen Kindern mit bestimmten Arten und Graden geistiger Behinderung lassen sich alle Ausfälle dieser Art als Wahrnehmungsstörungen bezeichnen.

Die Bezeichnung "wahrnehmungsgestört" kennzeichnet nicht unbedingt ein Kind mit Lernschwächen neurogenen Ursprungs.

> "Darum ist diese Klassifizierung gleichermaßen zu spezifisch und zu allgemein, weil sie sich nur auf eine Art von Störung nämlich die, welche durch Hirnleistungsschwäche zustande kommt, bezieht und alle Wahrnehmungsstörungen ohne Rücksicht auf Art und Ursprung einschließt" (JOHNSON u. MYKLEBUST 1971, 24).

Bei diesen Ausführungen wird schon die Frage nach Ursache und Auswirkung deutlich.

Zur visuellen Wahrnehmung liegen vornehmlich Ergebnisse aus der Lernbehindertenpädagogik vor. Mangels Ergebnissen aus der Geistigbehindertenpädagogik sollen diese im folgenden angeführt werden, um daraus Rückschlüsse auf die Wahrnehmung geistig Behinderter zu ziehen.

Bei einem Vergleich der Leistungen von 36 Hilfsschülern mit denen Normalbegabter gleichen Intelligenzalters mit Vorlagefiguren, waren die Angaben zu vorher gesehenen Zeichnungen sehr viel "ärmer und dürftiger, ärmer zumal an jenen übergreifenden Primitivganzheiten, an 'symbolischem' Ausdruck, an individueller Mannigfaltigkeit, und sie neigen sehr häufig zu ausgesprochenen Stereotypen" (SANDER/VOLKELT 1962, 282).

Untersuchungen zeigen einen Leistungsrückstand in der visuellen Wahrnehmung Lernbehinderter gegenüber gleichaltrigen Normalschülern (vgl. u.a. KANTER 1967; SANDER 1974; PICCIOLO 1976). Nach SPIEKERS (1957; 1969) weisen die Wahrnehmungsleistungen Lernbehinderter eine Verzögerung bis zu drei Jahren auf.

SPIEKERS (1957) überprüfte, ob sich bei Schwachbegabten die primäre Dominanz des Ganzen über seine Teile viel stärker bemerkbar macht als bei Normalbegabten.

Er wählte aus zwei Sonderschulen 103 Schüler im Alter zwischen acht und vierzehn Jahren mit durchschnittlichen Schulleistungen aus.

Die Leistungen der Vpn lassen eine deutlich erkennbare Fähigkeit zu analytischer Auffassung

bei 50,0% der 8jährigen
bei 80,0% der 9jährigen
bei 86,7% der 10jährigen
bei 93,4% der 11jährigen
bei 93,4% der 12jährigen
bei 87,5% der 13jährigen
bei 92,4% der 14jährigen

erkennen (ebd., 144).

> "Aus dem im Alter von 8 zu 9 Jahren erfolgenden Anstieg von 50 auf 80% läßt sich wohl mit einiger Wahrscheinlichkeit folgern, daß bei Schwachbegabten der Übergang von der überwiegend ganzheitlichen zu einer mehr analytischen Auffassung in diesem Alter erfolgt" (ebd., 149).

So ergibt sich aus dem Vergleich mit den Untersuchungsergebnissen von HEISS (1930), "daß die Entwicklung des Durchgliederungsvermögens bei Schwachbegabten etwa um 2 Jahren verzögert ist" (SPIEKERS 1957, 149).

SPIEKERS stellte weiterhin fest, daß wenn
1. sich mit den Teilen ein emotionaler Bedeutungsgehalt verbindet, 2. die Prägnanz der Teile möglichst groß ist, 3. sich die Teile möglichst ähnlich sind, die Fähigkeit der abstraktiven Herausgliederung eines Teiles aus dem Ganzen besser gelingt (vgl. ebd., 161).

1969 untersuchte SPIEKERS die Leistungen von Volks- und Sonderschülern im Alter von 6-14 Jahren bzw. 8-14 Jahren im Unterscheiden des Aufbaues nach gleichen und

nur durch metrische Abweichungen voneinander verschiedenen buchstabenähnlichen Formen. Bei beiden Versuchsgruppen erfolgte ein Ansteigen der Unterscheidungsleistungen im Alter von 8-10 Jahren, wobei das Auftreten gleicher Leistungen bei den Sonderschülern um ca. drei Jahre verzögert war.

Die Wahrnehmungsleistungen zu analytisch-synthetischen Operationen der Hilfsschüler verzögern sich demnach bis zu drei Jahren.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen sowjetische Autoren (1972). Nach SOLOV´EV nimmt das geistig beeinträchtigte Kind im Vergleich zu einem Normalbegabten "durch einen flüchtigen Blick weniger Objekte in der Umwelt differenziert wahr als das normale. Dadurch ist es im raschen Bekanntwerden mit den Gegenständen und im Aussondern der wesentlichen für die sorgfältigere Betrachtung behindert" (SOLOV´EV in SIF 1978, 26).

> "Die Etappen im Erkennen der Objekte sind bei Hilfsschülern jedoch weniger ausgeprägt und bei ihnen weitaus später zu beobachten als bei Normalschülern" (KUDRJAVCEVA in ebd., 36).

KANTER (1974, 178) stellt zusammenfassend fest:

> "Die Wahrnehmungsleistungen bilden sich verlangsamt aus und erreichen in der Regel keinen optimalen Leistungsgrad. Der Behinderte nimmt nicht nur langsamer wahr, er sieht feldmäßig auch weniger, Differenzierung und Gliederung sind häufig unvollständig. Insbesondere trifft dies auf komplexe Wahrnehmungsvorgänge zu, wo statt des erforderlichen Zusammensehens ein Nacheinandersehen erfolgt. Dem Erkennen des Behinderten bieten sich wenig differenzierte Erscheinungen sowie voneinander gelöste und getrennte Wahrnehmungselemente. Die Anzahl der Elemente ist herabgesetzt, die Durchgliederung komplexer Eindrücke vermindert. Zuord-

> nung, Bedeutungsgebung und Gesamterkenntnis stellen sich unvollständig oder verspätet ein. Raumwahrnehmungsvorgänge sind erschwert.... Die Reproduktionen sind weniger klar, vereinfacht und schematisiert".

Da sich die visuellen Wahrnehmungsleistungen bei Lernbehinderten im Vergleich zu denen Nichtbehinderter verzögern, kann angenommen werden, daß sich die visuelle Wahrnehmungsleistung geistig Behinderter dementsprechend nach hinten verschiebt.

Schon 1934 überprüfte KNOBLAUCH die Formwahrnehmung bei 16 schwer geistig behinderten Vpn im Alter von 7;5 bis 21;6 Jahren und bei vier leicht geistig Behinderten im Alter von 5;11 bis 9;0 Jahren und verglich diese mit 14 normalbegabten Kindern im Alter von 4;7 bis 8;5 Jahren und vier Erwachsenen. Die Vpn wurden zuvor trainiert, von zwei geometrischen Figuren immer den Vollkreis zu wählen. In den Versuchen wurden der Vp Figurenpaare dargeboten, in denen der Vollkreis nicht mehr vorkam, und es wurde überprüft, welche von den dargebotenen Figuren nach Auffassung der Vp dem Vollkreis am ähnlichsten war.
Während die Normalbegabten in analysierender Weise differenzierten, beobachtete KNOBLAUCH bei den hochgradig geistig Behinderten eine ganzheitliche visuelle Auffassung (vgl. ebd., 346).

Weitere Untersuchungen zur visuellen Wahrnehmung geistig Behinderter gibt es nicht.
In diesem Zusammenhang kann lediglich auf die Ausführungen von NATER (1984) über die visuelle Wahrnehmung geistig Behinderter mit Sehbehinderungen hingewiesen werden. Diese haben oftmals Schwierigkeiten, perspektivische Darstellungen, Licht-Schatten-Verhältnisse,

Darstellungen kubischer Körper zu differenzieren (vgl. ebd., 162f.).

3.3.1 Der visuelle Wahrnehmungsvorgang

Man kann den visuellen Wahrnehmungsprozeß in einen physiologischen und einen psychischen Abschnitt gliedern und dabei dem Auge den perzeptiven und dem Gehirn den apperzeptiven Prozeßanteil zuordnen, wobei allerdings ergänzt werden muß, daß dem Gehirn mit seinen Transmissionsfasern auch perzeptive Aufgaben zufallen.

Visuelle Wahrnehmung setzt so die Zusammenarbeit des Auges als perzeptivem Teil mit Bereichen des Gehirns als apperzeptivem Teil voraus.
Indem das Auge Lichtstrahlen aufnimmt, bricht, in die Retina transformiert und dem Occipitalhirn zur Verarbeitung zuführt, erfüllt es ausschließlich perzeptive Aufgaben.
Die endgültige Wahrnehmung wird jedoch durch das integrierte Aktivitätsmuster des größeren Teils der Hirnrinde und möglicherweise sogar durch den Rest des Gehirns bestimmt (vgl. KRECH/CRUTCHFIELD 1971, 86).

Der visuelle Wahrnehmungsprozeß gliedert sich somit in zwei Stufen, in Perzeption, die vom Sinnesorgan Auge geleistet und zu den Projektionszentren (Retina) geleitet wird, und in Apperzeption, die in der Auswahl der bewußtzumachenden Information aus dem Angebot der Projektionszentren besteht.
Die erste Phase der Apperzeption wird "primäre Apper-

zeption" genannt. Leistungen innerhalb dieser Phase

> "beziehen sich auf die Differenzierung von Figur und Grund, auf die Binnengliederung von Figuren und auf Gruppierungsvorgänge, die im wesentlichen nach den genetisch kodierten, 'Gesetzen des Sehens' (Metzger 1975) in Entsprechung zur natürlichen Gliederung der physikalischen Sehdinge verlaufen" (NATER 1984, 159).

Die zweite Phase der Apperzeption wird sekundäre Apperzeption genannt, in der den Reizen eine Bedeutung zugeteilt wird.

Beim visuellen Wahrnehmungsvorgang ist weiterhin zu beachten, daß die Reize nicht einfach aufgenommen, sondern nach gestalttheoretischer Auffassung als gestalthafte Muster apperzeptiert werden. Die Perzepte werden durch Prägnanztendenzen organisiert, durch eine Gerichtetheit auf ausgezeichnete Eigenschaften (vgl. Kap. 2.4).

> "Phenomenological experience comes in g e s t a l t e n. Such forms occur within the nervous system or brain as macroscopic states or physiological configurations which are 'isomorphic' with the configuration of the percept to which they give rise... (ALLPORT 1962, 113f.).

Das Wahrnehmungsfeld vollzieht sich nach autochthonen Gesetzmäßigkeiten, die an die vererbten Bedingungen der Rezeptoren und an das ZNS gebunden sind.

Deutungsprozesse sind demnach nicht möglich ohne eine Formatierung der Reize, Die Figuration, d.h. die Gliederung des Reizfeldes mit dem Ergebnis der Trennung von Figur und Grund, die sich nach den bestimmten Gesetzen des Sehens vollzieht, gehört zu den fundamentalen Vor-

aussetzungen jeglicher Dingwahrnehmung.

Der visuelle Wahrnehmungsprozeß kann sowohl durch Störungen im Perzeptions- als auch im Apperzeptionsvorgang beeinträchtigt werden.

3.3.2 Beeinträchtigungen im Perzeptionsvorgang

Im folgenden soll dargestellt werden, in welcher Weise medizinische Variablen die visuelle Wahrnehmung beeinträchtigen. Dieser Problembereich ist unter wahrnehmungspsychologischen Gesichtspunkten wenig erforscht. Ebenso fehlen komplexe Untersuchungen und Ergebnisse bezüglich dieser Problematik in der Geistigbehindertenpädagogik.

Grundlage für visuelle Wahrnehmungsleistungen ist die Funktionstüchtigkeit des Perzeptionsorgans. Die, die Perzeption intervenierenden Variablen können u.a.

- Visusminderung
- Farbsinnstörungen
- Gesichtsfeldeinschränkungen
- cerebrale Störungen

sein.

Visusminderung wirkt sich als Tendenz aus, die Vielfalt flächiger Gliederungsverhältnisse zu vereinfachen und zu vereinheitlichen (vgl. NATER 1980, 72). Eine Herabsetzung der Visusleistung kann durch Motilitätsstörungen des Auges, Läsionen und Defekte der nervösen Leitungsbahnen, Refraktionsanomalien, Netzhautschäden geschehen (vgl. ebd., 67).

Zu den häufigsten zentralen Sehstörungen zählen Gesichtsfeldausfälle, die die Hauptursache für die Sehbehinderung hirnverletzter Patienten darstellen (vgl. ZIEHL/ v. CAMERON 1986, 21). Das Gesichtsfeld ist der Ausschnitt der Außenwelt, in dem bei unveränderter Fixationsstellung der Augen visuelle Reize gleichzeitig entdeckt werden können.[13]
Gesichtsfeldeinschränkungen stören das funktionale Zusammenspiel zwischen mittleren und äußeren Gesichtsfeldzonen. Das äußere Gesichtsfeld reagiert nur auf Bewegungsreize, die den Fixationsreflex nach KOFFKA auslösen können, während sich im mittleren und äußeren Gesichtsfeld das wesentliche Form- und Farberkennen vollzieht. Ist das Sehfeld zu klein, können Reize aus der Peripherie nicht fixiert und perzipiert werden, so daß keine Abbildung auf der Netzhaut stattfindet (vgl. SCHOBER 1960³).
Skotome, die zwischen Zentral- und relativem Skotom unterschieden werden, können das perzeptive Feld quantitativ vermindern, indem sie Teile aus den Figurationen herausschneiden; bei willkürlichem Geschehen kann keine Ergänzung hergestellt werden (vgl. METZGER 1975, 136f.)
Bei einem absoluten Zentralskotom werden nach einer Untersuchung von GRAEFE (1964) über die Figuralwahrnehmung in der Netzhautperipherie Figur und Grund nicht mehr abgegrenzt, sondern nebeneinander gesehen; es bildet sich demzufolge eine parazentrale Fixation. Bei relativen Skotomen wird lediglich die Farbhelligkeit vermindert.

Farbsinnstörungen führen dazu, daß Figuren nicht vom Grund gelöst werden, denn mit der Farbe bzw. mit einer Farbstörung fehlt eine wirkungsvolle Dimension des Un-

terscheidens besonders bei kleinflächigen Gebilden und bei Figuren mit geringer Farbsättigung, wohingegen die Figur-Grund-Trennung bei gesättigten Farben erschwert wird, wenn die Farbfehlsichtigkeit farbangleiche Empfindungen erzeugt (vgl. NATER 1980, 83).

> "Farbsprünge haben für Figurations- und Gruppierungsprozesse eine große Bedeutung, da sie wesentlich dazu beitragen, Gleiches von Ungleichem zu trennen. Die Farbgebung ermöglicht, auch solche Teile des Sehfeldes zu unterscheiden, die eine gleiche Leuchtdichte haben; bei geringen Leuchtdichteunterschieden ist eine Figur-Grund-Trennung nur möglich, wenn Farbtonunterschiede erkennbar sind" (ebd.).

Nach der YOUNG-HELMHOLTZSCHEN Dreifarbentheorie und den GRAßMANNSCHEN Mischregeln werden die normalfarbtüchtigen Personen als normale Trichromaten bezeichnet. Es gibt jedoch eine große Anzahl von Personen, die eine der Norm nicht entsprechende Einstellung von Farbabweichungen aufweisen. Ein anormales Verhalten des Farbensehens kann entweder angeboren oder durch Erkrankung erworben sein.

Weitere, die Formatierungsprozesse beeinflussende Störungen, stellen die der Bewegungsfähigkeit der Augen dar. Bei rund 1500 Patienten mit Down-Syndrom fand RETT (1981) 59% Strabismus und bei 17% Nystagmus. Bei 420 mongoloiden Kindern fanden RETT und GAND bei 28% konvergierendes, bei 3% divergierendes Schielen. Schielen ist demnach bei behinderten Kindern zwanzig Mal häufiger zu beobachten als bei gesunden (vgl. RETT/SEIDLER 1981, 190).

Organische Sehschädigungsfaktoren verursachen, gestaltpsychologisch ausgedrückt, eine Minderprägnanz des "Hirnrindenbildes" mit entsprechender Abnahme der Präg-

nanz der "primären Apperzepte" (NATER 1984, 159).

Die zentrale Problematik der sekundären Apperzeption liegt bei Sehgeschädigten darin, daß diese von minderprägnanten "primären Apperzepten" auf eine entsprechende Gestalt schließen müssen (vgl. ebd., 160).

Bei geistig behinderten Sehgeschädigten sind primärapperzeptive Leistungen durch die Folgen der Hirnschädigung beeinträchtigt, so daß mit prägnanz-beeinträchtigten Gliederungsleistungen zu rechnen ist, welche jedoch in der Regel kompensiert werden, mit Ausnahme bei ungünstigen Reizmustern (vgl. ebd., 161).

Probleme in der sekundären Apperzeption können durch Defizite im optischen Erfahrungsbereich auftreten (ebd., 162).

Aufgrund von Defekten der Hirngebiete, die an den Figurationsprozessen beteiligt sind, ist das Hirnrindenbild als isomorphes Korrelat der Wahrnehmungsdinge defizient, die Erregungsunterschiede, durch die Figur und Grund apperzipiert werden, sind zu schwach. Nach HAUSS (1969) gelingt Hirnorganikern weder die Trennung zwischen figuralen Bildanteilen und Grund nicht, noch die Differenzierung optischer Reize (vgl. ebd., 114f.).

Jedoch ist eine Beeinträchtigung der Apperzeption verantwortlich für die Sehschwierigkeiten.

> "Für einen großen Teil des Krankengutes hirngeschädigter Kinder mit schweren Entwicklungsstörungen sind die Schwierigkeiten des Sehens als apperzep-

> tive Blindheit zu definieren. Es fehlen dabei einfach die notwendigsten Fähigkeiten des geistigen Erfassens, die an sich ungestört aufgenommen optischen Eindrücke werden zufolge der hochgradigen Oligophrenie nicht verarbeitet" (RETT 1981, 189).

Es bedarf also einer genauen Analyse, ob primäre visuelle Teilleistungsminderungen vorliegen oder ob andere Faktoren den optischen Wahrnehmungsprozeß stören (vgl. BERGER 1977, 51).

Weitere ophthalmologische Ursachen für Sehstörungen wie Trübungen, Blendungsempfindlichkeit, Brechungsanomalien, Agnosien sollen in diesem Rahmen nicht erläutert werden.

3.3.3 Beeinträchtigungen im Apperzeptionsvorgang

Visuelle Wahrnehmung kann unter dem Aspekt der Multidimensionalität betrachtet werden (vgl. WALBURG 1979). Als den Wahrnehmungsprozeß beeinflussende Variablen können

- Beeinträchtigungen im motorischen Bereich
- Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich
- Beeinträchtigungen durch motivationale und emotionale Faktoren
- Beeinträchtigungen im Bereich der Aufmerksamkeit

und als übergreifende Variable

- Beeinträchtigungen im Bereich der Erfahrungsaneignung

genannt werden (vgl. ebd., 93ff.; FISCHER 1983, 75ff.).

Wahrnehmungsbeeinträchtigungen bei geistig Behinderten werden häufig als Funktionsschwächen, insbesondere als Störungen in der Figur-Grund-Wahrnehmung bezeichnet (vgl. LEMPP 1971[2]; PICCIOLO 1976, SPREEN 1978).

Die Figur-Grund-Wahrnehmung ist jedoch von Geburt an gegeben. Was Figur und was Grund wird, ist abhängig von der Reizorganisation und dem Prägnanzdruck (vgl. Kap. 2.4)

Im folgenden sollen mögliche Beeinträchtigungen aufgeführt werden, die den Apperzeptionsvorgang stören können.

3.3.3.1 Beeinträchtigungen im motorischen Bereich

Schon früh verbinden sich Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster zu komplexen Einheiten, die miteinander verbunden, situationsadäquate Handlungsvollzüge ermöglichen. Mit Wahrnehmungs- und Bewegungserlebnissen lernt das Kind dingliche und personale Umwelt kennen, aufzunehmen und zu verinnerlichen.

Bei der Entwicklung der senso-motorischen Fähigkeiten besteht eine enge Verknüpfung von Wahrnehmung und Motorik. Die besondere Bedeutung der Motorik im menschlichen Entwicklungsprozeß ist seit langem bekannt und wissenschaftlich aufgearbeitet worden (vgl. PIAGET 1969; LEONTJEW 1973; SCHILLING 1973).

Zahlreiche Untersuchungen beweisen, daß die Wahrnehmungsentwicklung von der senso-motorischen Wahrnehmungstätigkeit abhängig (vgl. LJUBLINSKAJA 1961; JETTER 1975; AFFOLTER 1975; FRÖHLICH 1977) ist.

Bedenkt man in diesem Zusammenhang die große Bedeutung der senso-motorischen Prozesse für die Wahrnehmungsentwicklung, so wird deutlich, daß Störungen im motorischen Bereich die Wahrnehmung beeinträchtigen.

Motorisches Lernen ist die Fähigkeit, sich in der Umwelt zu orientieren und in und mit ihr zu handeln. Die motorische Entwicklung geschieht über den Erwerb eines Repertoirs an Wahrnehmungs- und Bewegungsmustern, das sich vor allem in der frühen Kindheit vollzieht und mit zunehmendem Alter eine ständige Erweiterung und Ausdifferenzierung vollzieht.

Prinzipiell gibt es keinen Unterschied im motorischen Lernen des geistig Behinderten oder des Nichtbehinderten, jedoch ist der Aufbau der Bewegungsmuster erheblicht verzögert (IRMISCHER 1981, 11).
Das geistig behinderte Kind zeigt bereits kurz nach der Geburt, verglichen mit nichtbehinderten Säuglingen, Störungen der Sensomotorik. Z.B. können sich Reflexe langsamer entwickeln oder später verschwinden. Auch die Koordination zwischen den einzelnen Sinnessystemen, z.B. Sehen und Greifen, tritt verspätet auf, so daß die Umwelterweiterung und die Ausbildung von Schemata durch Persistieren in Assimilationsvorgängen und Fehlen von Akkomodationsleistungen verhindert wird. Geringe Aktivität verhindert notwendiges Wiederholen und Experimentieren, um Schemata anzuwenden, zu üben und die Welt zu erforschen.

Das Entwicklungsniveau eines nichtbehinderten Kindes wird schon zu Beginn des zweiten Lebensjahres nicht erreicht; Entwicklungsschritte wie Sitzen, Krabbeln und Gehen treten verspätet auf. Es gibt kein einheitliches Bild des Bewegungsverhaltens geistig Behinderter. SONDERSORGE kam 1966 zu dem Ergebnis, daß rund 50% der 500 untersuchten geistig Behinderten bewegungsgestört und von diesen etwa die Hälfte derart beeinträchtigt waren, daß sie als körperbehindert eingestuft werden müßten (vgl. ebd. 1967, 142).
Die Verzögerung der Hirnreifung wirkt sich auf die gesamte motorische Entwicklung aus (vgl. THEILE 1974, 30). Es finden sich umfängliche Störungen der Bewegungskoordination, körperliche Ungeschicklichkeiten, physische Entwicklungsretardierungen (vgl. BACH in HEESE 1979, 116f.), sowie Defizite in den Faktoren Kraft. Geschwindigkeit und visuelle Kontrolle (vgl. EGGERT 1972, 202).

Eine Verzögerung des Erwerbs der grundlegenden Bewegungsmuster hat jedoch nicht nur negative Folgen auf das Bewegungslernen, sie führt darüberhinaus zu einem beeinträchtigten Zugang zur Umwelt (vgl. IRMISCHER 1981). RAUH (1979, 385) sieht die Schwierigkeiten geistig Behinderter beim Aufbau kognitiver Strukturen als "Folgerung umpräziser Ausbildung ihrer sensomotorischen Struktur, die sie dazu führt, wichtige Ersatzlösungen für die alltäglichen Lernprobleme zu finden".

Störungen der Motorik beeinträchtigen erheblich die Möglichkeiten der geistig behinderten Kinder, sich mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen und sich in ihr zu orientieren. Durch eingeschränkte Bewegungsfähigkeit wird das zur Wahrnehmung bedeutsame Sammeln von Erfahrungen reduziert.

3.3.3.2 Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich

Wahrnehmungstätigkeit wird u.a. durch Sprache beeinflußt.

> "Ein bestimmtes Wort kann den Betrachter veranlassen, ein unstrukturiertes Wahrnehmungsfeld zu organisieren, indem er spezifische, dem Wort entsprechende Gegebenheiten aus dem Kontext herauslöst" (ULMANN 1975, 28f.).

Nach ULMANN (1975) üben Wörter Einfluß auf die Strukturierung des Wahrnehmungsfeldes aus und modifizieren die Sicht von Wahrnehmungsobjekten.

> "Das Bezeichnen eines Wahrnehmungsobjektes konnte die Strukturierung des Wahrnehmungsfeldes so stark determinieren, daß durch Betrachtung allein; auch wenn sie zeitlich ausgedehnt oder oft wiederholt wurde, keine Korrektur der aufgenommenen Information, der Reduktion und Erweiterung der Sicht mehr eintrat; durch das Bezeichnen war das Objekt Referent der Bezeichnung geworden und wurde nur noch als solches weiter wahrnehmend differenziert. Eine Umstrukturierung des Wahrnehmungsobjektes war am ehesten möglich, wenn neue Bezeichnungen gefunden und zugeordnet werden konnten" (ULMANN 1975, 96).

ULMANNS Analyse ergab, daß die Wahrnehmungstätigkeit zur Verbalisierung des Wahrgenommenen drängt, daß die Verbalisierung auf die Wahrnehmung zurückwirkt und die Auffassung verfestigt.

Es besteht eine Interdependenz zwischen Wahrnehmung und Sprache, da die Wahrnehmungstätigkeit zur Verbalisierung des Wahrgenommenen drängt, und die Verbalisierung in Form von Begriffen ihrerseits auf die

Wahrnehmung zurückwirkt. Dies geschieht, indem sie die Auffassung von Personen, Gegenständen und Sachverhalten beeinflußt, d.h. selektiert und verfestigt. Eine Folgerung daraus ist, daß Kinder um so differenzierter wahrnehmen und auffassen, je differenzierter ihr sprachliches Vermögen ist, d.h., über je mehr bedeutungsvolle Begriffe sie verfügen (vgl. ebd.).

Je umfassender einzelne Begriffe in ihrer Bedeutung erfaßt werden, je differenzierter Gegenstände und Sachverhalte auf sprachlicher Ebene angeeignet werden, umsomehr ist das Kind fähig, die Umwelt wahrnehmend zu erfassen.

Bei geistig Behinderten treten in der Regel einige Sprachbeeinträchtigungen auf, die die visuelle Wahrnehmung beeinflussen, da die Möglichkeiten der Weltorientierung im Medium Sprache verringert sind.

Grundsätzlich ist bei geistig behinderten Kindern ein stark verspätetes Einsetzen und ein unregelmäßiger Verlauf der Sprachentwicklung erkennbar.

Die sprachliche Retardation kann sich schon im vorsprachlichen Bereich zeigen. Oft schreien geistig behinderte Säuglinge nur wenig, ihre Schreilaute sind nicht so ausdruckskräftig wie bei normalen Kindern. Beim Saugen, Schlucken und Kauen treten oftmals Schwierigkeiten auf. Das Beherrschen der Grundfunktionen, Saugen, Schlucken und Kauen - Voraussetzung für Sprechenlernen- bereitet oftmals Schwierigkeiten. Der Übergang zum spontanen Lallen erfolgt mit erheblicher Verzögerung ca. zwischen dem 12. und 24. Monat (vgl.

KARLIN/STRAZZULLA 1970, 3), wobei die Lallmonologe monoton klingen, da der Umfang an Vokalen und Konsonanten nicht umfangreich ist. Das Sprechen setzt oft erst zwischen dem 2. und 3. Lebensjahr oder später ein.

Geistig Behinderte weisen Rückstände auf allen Sprachebenen auf. Im allgemeinen unterscheidet man die phonetisch-phonologische, semantisch-lexikalische, syntaktisch-morphologische und die pragmatisch-kommunikative Ebene.

3.3.3.2.1 Sprachliche Abweichungen auf phonetisch-phonologischer Ebene

Die phonetisch-phonologische Ebene geht auf die Lautdiskrimination und Lautbildung ein. Sprachliche Abweichungen auf dieser Ebene bezeichnet man als Stammeln oder Dyslalie.

Die Sichtweise der Dyslalie ist in der Fachliteratur nicht einheitlich. In traditioneller Sichtweise klassifizieren BECKER/SOVAK (1979), BOEHME (1974) und FROESCHELS (1925) Dyslalie als Aussprachstörung. Neuere Definitionen, in denen Stammeln auch als phonemische und nicht nur als phonetische Störung bezeichnet wird schließen Abweichungen auf semantischer und morphosyntaktischer Ebene nicht aus. So definiert KNURA (1982, 23) Dyslalie "als die individuell unterschiedlich verursachte und ausgeprägte Unfähigkeit, Sprachlaute entsprechend dem phonologischen Regelsystem der Muttersprache altersüblich zu erneuern und zu gebrauchen"; Dyslalie kann demnach als Sprachstörung bezeichnet werden.

Die einzelnen Laute bzw. Lautverbindungen sowie Lautbildung und Lautdiskrimination sind bei geistig behinderten Kindern erheblich verzögert. Genauere Unterschungen über die Rückstände auf phonetisch-phonologischer Ebene gibt es nicht.

3.3.3.2.2 Sprachliche Abweichungen auf semantisch-lexikalischer Ebene

Die semantisch-lexikalische Ebene betrifft den passiven und aktiven Wortschatz sowie die Begriffsbildung. Gegenstände, Personen usw. und betreffende Bezeichnungen werden in konkreten Situationszusammenhängen angebracht. Aufgrund des fehlenden Abstraktionsvermögens ist diese Ebene bei geistig Behinderten oft beeinträchtigt. Der Wortschatz geistig Behinderter ist relativ gering, was sich u.a. auch darin zeigt, daß besonders

jüngere geistig behinderte Kinder nicht die Bezeichnungen für die Gegenstände des täglichen Gebrauchs kennen. Oftmals fehlt Übereinstimmung zwischen der verbalen Bezeichnung des Gegenstandes, ihm selbst oder seinem Abbild; dieses Defizit weist auf mangelnde Erfahrungen hin. Auffällig ist auch der unzureichende Bestand an Verben, der durch Hilfswörter wie "tun" und "machen" kompensiert wird.
Geistig Behinderte verwenden z.T. noch "naturhafte Urwörter, die normale Kinder bereits zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr als kindisch empfinden und zurückweisen" (BAUN 1978, 15). Das Vokabular umfaßt oftmals nur ein Wort, ferner sind Echolalie und Gestensprache zu beobachten (vgl. ATZESBERGER 1970, 25).

Ähnlich verhält es sich mit Adjektiven, von denen diejenigen allgemeiner Art wie "gut" und "schlecht" bevorzugt werden. Adverbien und Präpositionen werden ebenfalls selten verwendet (vgl. PETROWA 1970, 8ff.).

Neben dem geringen Wortschatz weisen geistig Behinderte oftmals Defizite in der Bedeutungserfassung auf, was im folgenden beschrieben werden soll.

Geistig Behinderte verstehen oftmals nur unzureichend die Bedeutung von Wörtern und Sätzen. Bei der unzureichenden und fehlerhaften Verwendung von Begriffen mit unterschiedlichen Verallgemeinerungsgraden sowie insbesondere durch den Mangel an Adjektiven werden die Differenzierungsarmut und Sachgebundenheit, sowie das Fehlen des abstrakten Moments in der Sprache des geistig behinderten Kindes besonders deutlich (vgl. NEUHAUS 1951 in JUSSEN 1971, 376). Daraus resultiert ein sprachliches Weltbild, das "vergröbert, unscharf, grobkörnig, ungenügend differenziert und im Aspekt verengt"

ist (JUSSEN 1971, 377), denn ohne Kenntnis von über- und untergeordneten Begriffen von "Farb-, Form-, Zeit- und Raumbezeichnungen" (ebd., 376) kann das geistig behinderte Kind keine Ordnung in seine Umwelt bringen.

3.3.3.2.3 Sprachliche Abweichungen auf syntaktisch-morphologischer Ebene

Die syntaktisch-morphologische Ebene geht auf das Verständnis und den Gebrauch grammatischer Regeln ein, welche das Kind durch Generalisierung von Regeln erwirbt und dadurch Analogiebildung erweitert; eine Störung auf dieser Ebene bezeichnet man als Dysgrammatismus.

Dysgrammatismus wird als Phänomen mit Syndromcharakter, bei dem Entwicklungsstörungen nichtsprachlicher Art nicht auszuschließen sind und Beeinträchtigungen in expressiven, d.h. nicht altersgerechten Realisierungen syntaktisch/morphologischer Regeln und impressiven, d.h. der eingeschränkten Verfügung über das grammatische Regelsystem, wodurch das Sprachverständnis eingeschränkt wird, vorliegen (vgl. DANNENBAUER 1983) definiert.

KNURA (1980) und KILENS (1980) betrachten Dysgrammatismus als Symptom von Sprachentwicklungsstörungen. "Die Sprachentwicklungsstörung wird als eine Störungsform mit Syndromcharakter angesehen, d.h., daß Störungen sowohl in sprachlichen als auch in nichtsprachlichen Bereichen auftreten" (FÜSSENICH/HEIDTMANN 1985, 13).

Traditionelle sprachheilkundliche Autoren (FÜHRING/LETTMAYER 1981; LUCHSINGER/ARNOLD 1970; WURST 1973;

ZUCKRIGL 1964) sehen im Dysgrammatismus eine isolierte Störung. ZUCKRIGL (1964, 1) definiert Dysgrammatismus als die "...Unfähigkeit, einem richtig gedachten Sachverhalt eine grammatikalisch einwandfreie Formulierung zu geben", während KNURA (1980, 24) unter Dysgrammatismus "die Unfähigkeit, das morphologische und syntaktische Regelsystem der Muttersprache altersgerecht zu erwerben und/oder zu gebrauchen" versteht.

ARNOLD (1970) unterscheidet zwischen erblichen und erworbenen Ursachen des Dysgrammatismus. Er kann zum einen auftreten als Teilerscheinung der kongenitalen allgemeinen Sprachschwäche, zum anderen als Teilerscheinung der allgemeinen Sprachstörung durch Schwachsinn oder als Ausdruck einer durch Hirnschädigung erworbenen Sprachstörung wie bei der kindlichen Aphasie.

Bei geistig Behinderten ist die Intelligenzminderung die vorherrschende Ursache, so daß Dysgrammatismus in Verbindung mit reduzierter Begriffsbildung und geringem Wortschatz kennzeichnend für das Sprachverhalten ist. Der Satzbau ist durch vorwiegend einfache Sätze charakterisiert, die im Vergleich zu denen gleichaltriger normaler Kinder eine wesentlich geringere Anzahl von Wörtern aufweisen, wobei sich der Übergang zu zusammengesetzten Sätzen langsam und mit Schwierigkeiten vollzieht. Der Bestand an Konjugationen bleibt gering.
Als Ursachen dieser Wort- und Satzformungsfehler werden u.a. "die geringe Merkfähigkeit im Gebrauch bekannnter Formen, mangelndes Sprachgefühl, irrtümliche Analogiebildung sowie das Unvermögen, die Gesetze der Sprachformung zu befolgen" genannt (GRIESINGER 1934 in BAUN 1978, 16).

Neben teilweise richtigen Satzbildungen weist der Sprachgebrauch "oftmals eine Fülle von Fehlbildungen, Nachlässigkeiten, Unvollkommenheiten und Übergangsforemen im Satzbau auf" (BAUN 1978, 16). Überlegungen zu einer sprachunabhängigen, kognitiven Entwicklung lassen es jedoch sehr fragwürdig erscheinen, eine Verminderung des Denkvermögens eines Kindes nur aufgrund devianter Sprache anzunehmen (vgl. WELLING 1985, 42).

Fehler auf der Performanzebene eines geistig behinderten Kindes müssen nicht unbedingt auf ein mangelndes Sprachverständnis verweisen; die kognitiven Strukturen können erheblich weiter als die Sprachmittel entwickelt sein.

Die beschriebenen Einschränkungen auf den genannten Ebenen führen zwangsläufig zu Beeinträchtigungen auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene.

3.3.3.2.4 Sprachliche Abweichungen auf pragmatisch-kommunikativer Ebene

Diese Ebene bezieht sich auf die Fähigkeit zu einer situationsadäquaten Kommunikation. Mit Hilfe eines differenzierten Wortschatzes und grammatischen Regelkenntnissen muß das Kind eine Sprechhandlungskompetenz erwerben, aufgrund derer es befähigt ist, in eine gesunde Interaktion mit der Umwelt zu treten. Das geistig behinderte Kind muß nicht nur lernen

> "Sätze einer Sprache zu bilden, sich also auf der lokutiven Ebene phonetisch/phonologisch und syntaktisch/grammatikalisch korrekt zu äußern..., es muß vielmehr ebenso lernen, zu wem es was in

einer bestimmten Situation sagen kann und was diese Äußerung vermutlich bewirken wird" (HORSCH/WERNER 1982, 141).

Die erheblich eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit des geistig Behinderten bewirkt, daß es dem geistig Behinderten im Dialog mit einem Kommunikationspartner besonders schwerfällt, seine Position mehrmals während des Gesprächs vom Sprechenden zum Hörenden zu wechseln, sowie eine Beziehung zwischen eigener Aussage und der des Partners herzustellen. Der geistig Behinderte beginnt selten ein Gespräch, der Situation des Angesprochenseins steht er oft völlig hilflos gegenüber und wiederholt bei Nichterkennung der Gesprächsabsicht mechanisch eine vorgebrachte Aufforderung oder Frage. Solche Echolalien treten besonders bei Erethikern auf (vgl. ARNOLD 1970, 589).

PETROWA (1970, 18f.) beobachtete zudem die Neigung zur Perseveration, zur inadäquaten Verwendung von Wörtern und Sätzen sowie Ergänzung der Sprache durch Gesten, wobei die kurzen einsilbigen Aussagen des geistig behinderten Kindes oft stereotyp oder gar sinnlos erschienen.

Die unzureichende Entwicklung des dialogischen Sprechens resultiert aus der begrenzten Lebenserfahrung und den eingeschränkten Kenntnissen des geistig Behinderten, aus verringertem Interesse an der Umwelt, aus fehlendem Aussprachebedürfnis, aus schwach ausgeprägter und sich schnell erschöpfender Aktivität, artikulatorischen Mängeln und eingeengten Verständigungsmöglichkeiten mit der Umgebung.

3.3.3.2.5 Dyslogie und Dysphasie

Mit Dyslogie ist die "unvollständige Entwicklung aller Sprachfunktionen infolge von Schwachsinn" (ARNOLD 1970, 670) gemeint. Unter diese Sammelbezeichnung fallen alle bisher dargestellten Sprach- sowie zahlreiche Sprechstörungen. Das Spektrum möglicher Beeinträchtigungen umfaßt völlige Stummheit (idiotypische Alalie, Mutismus); Störungen der Sprachentwicklung; der Lautbildung, insbesondere dyslalische und dysglossische; grammatische Störungen, vor allem dyslogischen Dysgrammatismus als typische Komponente der dyslogischen Redestörung vieler geistig Behinderter; Poltern, meist in Verbindung mit schwerem Stammeln oder Agrammatismus (dyslogische Tachyphemie), Stottern (dyslogische Dysphemie), hier meist als Folge organisch bedingter Koordinationsstörungen sowie Störungen der Sprechakzente (dyslogische Dysrhythmien) (vgl. ARNOLD 1970, 670).

Diese undifferenzierte Sammelbezeichnung wird weder der genauen Beschreibung der Sprachstörungen geistig Behinderter als Ausgangsbasis für therapeutische Maßnahmen noch der engen Wechselwirkung zwischen geistiger und sprachlicher Behinderung, die sich ohne eine früh einsetzende und konsequent durchgeführte sprachliche und kognitive Förderung auf die gesamte Situation und Persönlichkeit des geistig Behinderten auswirkt, gerecht.

Der enge Zusammenhang zwischen Intelligenzschwäche und Sprachbehinderung zeigt sich z.B. in den Angaben von BÖHME, der bei 86,5% der Debilen, 95,4% der Imbezillen und 100% der Idioten seiner Population Sprachstörungen feststellt (vgl. BÖHME in SEEMANN 1969[3]).

Diese Zahlen können als Indiz für den Anstieg in der Häufigkeit von Sprachschädigungen mit zunehmender Schwere der geistigen Behinderung und für Sprachschäden, die den Erwerb und die Speicherung eines unzureichenden und stets verfügbaren sprachlichen Gedächnismaterials nicht zulassen und Sprachstörungen bedingen, die als zentrale Sprachschwäche wiederum die Intelligenz beeinträchtigen, gesehen werden.

Mit Dysphasie bzw. Aphasie wird der "teilweise bzw. vollständige Verlust bereits erworbener Sprache infolge von Krankheiten des zentralen Sprachapparates oder aufgrund von Hirnverletzungen nach Unfälle (FLEHINGHAUS 1981, 48) bezeichnet. Wirkliche Dysphasie liegt vor, wenn der Sprachverlust während oder nach dem Spracherwerb erfolgt; bei angeborener geistiger Behinderung kann man nur von dysphasieähnlichen Ausfällen sprechen (vgl. ebd.).

Die Symptomatik ist unterschiedlich, je nachdem, ob es sich um eine "expressiv-dysphasische", bei der sich infolge einer Läsion des motorischen Sprachzentrums (Brocca-Region) unterschiedlich starke Beeinträchtigungen bei der Realisierung von Laut- und Schriftsprache zeigen oder um eine "rezeptiv-dysphasische" (ARNOLD 1970, 697) handelt, wobei starke Beeinträchtigungen des Sprachverständnisses in Verbindung mit "Logorrhöe, literalen, verbalen, syntaktischen und grammatischen Fehlleistungen des Sprechens, Lesens und Schreibens" auftreten.

3.3.3.3 Beeinträchtigungen im Bereich motivationaler und emotionaler Faktoren

Die enge Verbindung zwischen emotionalen und kognitiven Prozessen wurde von der Ganzheitspsychologie betont und auch durch psychoanalytische, klinische und sozialpsychologische Theorien bestätigt (vgl. HAUSS 1970; NICKEL 1973; OERTER 1973; VERNON 1974). Besonders eingehend hat sich die Theorie der "social perception" mit dieser Problematik auseinandergesetzt.

Nach OERTER ist die kindliche Wahrnehmung in sehr starkem Maße von emotionalen Faktoren abhängig. Das Kind kodiert Merkmale des Wahrnehmungsobjektes gemeinsam mit Lust-Unlust-Erfahrungen und baut für angenehme und unangenehme Reizmuster ein Schema auf, das auch bei erneuter Darbietung genutzt wird (vgl. ebd., 388).

NICKEL konnte 1968 den Einfluß von emotionalen Faktoren auf die visuelle Wahrnehmung bei Vorschulkindern bestätigen. Bei der Einbettung in emotional ansprechende Geschichten verbessert sich die visuelle Auffassung der Bilder um ein Drittel.

Nach JOSEF (1968) ist "kein Perzipieren und kein Lernen... möglich ohne die emotionale Beteiligung des Menschen" (ebd., 67). Die Emotionen im Wahrnehmungsprozess erfüllen zum einen aktivierende Funktion, d.h. "sie tragen zu einer quantitativen Zunahme, zu einer beträchtlichen Erwiderung, manchmal zu einer Beschleunigung dieser Prozesse bei", zum anderen selektivierende Funktion, "indem sie das Auftreten von Assoziations-

prozessen fördern, deren Inhalt im Zusammenhang mit emotionalen Prozessen steht (vgl. REYKOWSKI 1973).

Diese beiden Funktionen treten in besonderem Maße bei der Wahrnehmung geistig Behinderter hervor, denn gerade geistig behinderte Menschen werden bei Lernvorgängen von emotional-affektiven Bindungen zu Personen und Lerninhalten beeinflußt (vgl. JOSEF 1968; FROSTIG/REINARTZ 1972).

Die Emotionalität bedeutet das Tor zur Welt des geistig behinderten Kindes (vgl. BACH 1982, 36). Nur wenn die emotionalen Kräfte im Kind geweckt und gefördert worden sind, ist die optimale Entwicklung der Motorik, der Wahrnehmung, der Sprache und der Soziabilität möglich.

Beim Aufbau von Wahrnehmungsleistungen ist das geistig behinderte Kind auf soziale Vermittlung durch Bezugspersonen angewiesen. Wahrnehmungsförderung sollte deshalb in affektiv-emotional geprägter Interaktion erfolgen. Zudem sollten auch die Wahrnehmungsinhalte emotionale und motivationale Bedeutungen beinhalten.

Wahrnehmungsdefizite resultieren oftmals aus mangelnder "visueller Anstrengungsbereitschaft", "...i.a. ist das Spektrum interessierender Dinge bei Geistigbehinderten äußerst schmal und auf Bedürfnisse der Oralität, des Spiels und der mitmenschlichen Zuwendung begrenzt" (NATER 1984, 163).

Die Bedeutung der Motivation für den Wahrnehmungsvorgang wird u.a. von VERNON (1974) im Zusammenhang mit der Vigilanz beschrieb en, wobei Vigilanz mit Wahrnehmungsgenauigkeit definiert wird. Er vermutet, daß "die Vigilanzleistung von der Motivation beeinflußt" wird (ebd., 114). "Verstärkte Motivation jedoch kann das Interesse steigern und eine Leistungsmotivation könnte für die Versuchsperson einen inneren Anreiz darstellen weiterzumachen" (ebd., 115).

Nach MIESSLER (1971) bleiben geistig behinderte Kinder in der Regel länger den primären Motivationen (Hunger, Durst, Schlaf, Geschlechtstrieb, Spieltrieb) verhaften und erwerben sekundäre Motivationen (Geltungsstreben, Erfolgswillen, Machtstreben) erst später. Die Selektion der Wahrnehmung aufgrund einer bestimmten Motivation engt das Wahrnehmungsfeld ein, wodurch die Umweltvielfalt ausgeschlossen bleibt (vgl. ebd., 164).

WASSNA (1970, 1973) untersuchte unter der Berücksichtigung der Ergebnisse HOPPES (1930), daß leistungsmotiviertes Verhalten nur auftritt, "wenn die Anforderungen innerhalb der Grenzzone der eigenen Leistungsfähigkeit liegen" (WASSNA 1973, 121), ob sich bei geistig behinderten Kindern leistungsmotiviertes Verhalten und Erleben beobachten läßt und unter welchen Bedingungen es sich entwickelt. Ihre Untersuchungen zeigen, daß geistig behinderte Kinder den gleichen Entwicklungsablauf leistungsmotivierten Verhaltens und Erlebens zeigen, wobei die Entwicklung des Anspruchsniveaus mit der Entstehung der Leistungsmotivation einhergeht. Sie zeigen "jedoch eine Tendenz zur Starrheit insofern, als sie auf Dauer weniger leicht aufgeben als normale Kinder" (ebd., 178). Hieraus wird ersichtlich, daß Wahrnehmungsinhalte verschiedene Anspruchsniveaus berücksichtigen sollten.

3.3.3.4 Beeinträchtigungen im Bereich der Aufmerksamkeit

Beeinträchtigungen im Bereich der Aufmerksamkeit, die gekennzeichnet sind durch leichte Ablenkbarkeit und nur kurzfristig mögliche Fixierung der jeweiligen Aufgaben, werden zu den charakteristischen Merkmalen geistiger Behinderung gezählt (vgl. MEYER 1985, 33).

Die Theorie des Aufmerksamkeitsmangels gehört zu den populärsten Theorien geistiger Behinderung (vgl. WENDELER 1976, 121). ZEAMAN und HOUSE (1963) fordern aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse, nach denen Schwächen geistig Behinderter nicht im instrumentellen, sondern im Beobachtungslernen liegen, den Aufmerksamkeitswert der relevanten Merkmale zu erhöhen, um so die Aufmerksamkeit zu lenken (vgl. WENDELER 1976, 126).

Der Neuroorganismus des geistig Behinderten ist weniger in der Lage, einen hohen Aufmerksamkeitsgrad auszubilden, aufrechtzuerhalten und diesen durch Hilfsstrategien zu erhöhen. Durch gezieltes Training zur Verminderung der Aufmerksamkeitsschwankungen soll die Konzentration des geistig Behinderten auf die jeweilige Aufgabe gelenkt und dort festgehalten werden, um damit das aktive Wahrnehmen zu verbessern (vgl. MEYER 1985, 40ff.).

Bei geistig Behinderten finden sich Schwierigkeiten sowohl in der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu steuern, als auch in der Fähigkeit, die Aufmerksamkeitshaltung über einen längeren Zeitraum zu bewahren und Aufmerksamkeitsschwankungen zu vermeiden (vgl. MIESSLER/BAUER/THALMEIER 1984, 169f.; MEYER 1981, 31). Kurze Aufmerk-

samkeitsspannen werden immer wieder durch eigene Impulse, durch motorische Unruhe etc. unterbrochen.

3.3.3.5 Beeinträchtigungen im Bereich von Erfahrungsaneignung

Wie schon ausgeführt, kann der Wahrnehmungsprozeß in einen perzeptiven und einen apperzeptiven Prozeß gegliedert werden. Dabei kann der apperzeptive Prozeß bei geistig Behinderten soweit erschwert sein, daß man von apperzeptiver Blindheit sprechen kann (vgl. RETT 1981).

Im Laufe der Entwicklung werden Wahrnehmungsstrukturen durch Integration neuer Schemata in die bereits bestehenden differenziert (vgl. PIAGET 1971, 75). Wenn die Interaktion zwischen Kind und Lebens- und Lernumwelt mit ihren Reizinformationen, Anregungen und Möglichkeiten der Erfahrungsaneignung fehlen, muß es zwangsläufig zu Lernbeeinträchtigungen, die sich in allen aufgeführten Bereichen manifestieren können, kommen.

Hinsichtlich der visuellen Wahrnehmung betonen auch METZGER und WERTHEIMER den Einfluß der Erfahrung als verstärkender Faktor der Entwicklung der Prägnanzstufendichte (vgl. METZGER 1954, 10).

Für die Entwicklung der visuellen Wahrnehmung bedarf es regelmäßiger Stimulationen. NICKEL (1972, 125) weist darauf hin, daß "eine mangelnde visuelle Stimulation" in der frühen Kindheit "teilweise zu irre-

parablen Beeinträchtigungen bezüglich hochdifferenzierter Leistung auf diesem Gebiet führt. Untersuchungen über sensorische und perzeptuelle Deprivation haben gezeigt, "daß eine unbegrenzte Verlängerung der perzeptuellen Deprivation die kognitive und emotionale Stabilität langfristig schädigen könnten" (VERNON 1974, 128).

In niedrigeren sozialen Schichten kann man analog zur Sprachbarriere u.U. von einer "Wahrnehmungsbarriere" sprechen, da hier vielfach weniger Möglichkeiten bestehen können, anhand geeigneten Materials visuelle Erfahrungen zu sammeln (vgl. SCHRAML 1972, 173).

Auch FROSTIG et.al./REINARTZ (1972, 173) schreiben der Gruppe der sozial benachteiligten Kinder oft Beeinträchtigungen in der Wahrnehmungsentwicklung zu.

Diese Beeinträchtigungen können auch für geistig Behinderte zutreffen, bei denen durch inadäquate Förderung und Erziehung das Sammeln von Umwelterfahrungen und damit eine Erweiterung der Wahrnehmungsleistungen verhindert wird.

Im folgenden sollen Ausführungen über bestehende Programme zur Behebung der dargestellten Beeinträchtigunen, d.h. zum Wahrnehmungstraining gemacht werden.

3.4 Wahrnehmungsförderung geistig Behinderter

Zwischen Wahrnehmung und kognitiven Prozessen besteht eine enge Beziehung, die experimentell belegt werden kann.
Untersuchungen zu Wahrnehmungsleistungen zeigen Zusammenhänge mit Intelligenzleistungen (vgl. z.B. KEMMLER/HECKHAUSEN 1962; LORF 1966; PIAGET 1969), gleichzeitig weisen Untersuchungen mit unterdurchschnittlich begabten Kindern Rückstände in der Wahrnehmungsleistung auf.
Aufgrund dieser engen Beziehung zwischen Wahrnehmung und kognitiven Prozessen liegt es nahe, mit Hilfe von Wahrnehmungstrainingsprogrammen kognitives Lernen zu fördern und Hilfen zum Weltorientierungsprozeß zu geben.

Der Wahrnehmungsprozeß ist abhängig von der äußeren Organisation der Reize (vgl. Kap.2.4) und von intervenierenden Variablen (Motorik, Sprache, Aufmerksamkeit, Emotion, Motivation, Erfahrung).
Wahrnehmungstraining sollte deshalb nicht bloße Differenzierungsfähigkeit implizieren, sondern vielfältige Aufgaben bereithalten, durch die möglichst alle Aspekte des komplexen Prozesses gefördert werden.

Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen haben erwiesen, daß Wahrnehmungsleistungen effektiv trainierbar sind. Auf der Basis PIAGETS durchgeführte Trainingsstudien und kognitive Vorschulcurricula (z.B. "Early Childhood Curriculum", ECC von LAVATELLI; vgl. STENDLER-LAVATELLI 1976, 40) zur Förderung konkret-opera-

torischer Invarianzbegriffe weisen positive Ergebnisse der Entwicklungsförderung nach; sie zeigen, daß durch gezielte Interventionen der Erwerb von konkreten Denkoperationen gefördert werden kann (vgl. SINCLAIR 1963).

Nach PIAGET (1975, 41) können auch lernbeeinträchtigte Schüler durch Aufgabenstellungen aus konkreten lebenspraktischen Problembereichen Lernfortschritte erzielen, was er am Beispiel des Mathematikunterrichtes erläutert. Er gibt somit curriculare Hinweise, die im nächsten Kapitel aufgegriffen werden sollen.

Zunächst erfolgt eine Betrachtung von Wahrnehmungsförderungsprogrammen für geistig Behinderte, wobei ich mich auf die bekanntesten beschränken werden.

3.4.1 Programme zur Wahrnehmungsförderung geistig Behinderter

Ein weitverbreitetes Wahrnehmungstrainingsprogramm ist das Programm zur Förderung der visuellen Wahrnehmung von FROSTIG, HORNE und MILLER (1972).
Das Übungsprogramm zur visuellen Wahrnehmung ist für 3-7jährige Kinder konzipiert worden und konzentriert sich auf fünf Bereiche: Visuo-motorische Koordination, Figur-Grund-Unterscheidung, Wahrnehmungskonstanz, Wahrnehmung der Raumlage, Wahrnehmung räumlicher Beziehungen. FROSTIG (1974, 5) sieht visuelle Wahrnehmungsfähigkeit als "Fähigkeit, visuelle Reize zu erkennen, zu unterscheiden und sie durch Assoziationen mit früheren Erfahrungen zu interpretieren".

Mit Hilfe des "Frostig Development Test of Visual Perception" werden visuelle Wahrnehmungsstörungen diagnostiziert. Die Frage nach der empirisch nachweisbaren Effizienz der Frostig-Materialien kann gegenwärtig nicht eindeutig beantwortet werden; positive Resultate sind allerdings nachgewiesen worden (vgl. SEIDEL/BIESALSKI 1973; WALBURG 1975; BORSTEL 1979).
Die Arbeit mit dem Wahrnehmungstrainingsprogramm nach FROSTIG bei geistig behinderten Kindern hat gezeigt, daß der Übergang von den dreidimensionalen Übungen im Raum zu den zweidimensionalen Übungen auf Papier einen zu großen Schritt darstellt, was Anlaß für die Erstellung des PERTRA-Übungssatzes war.

Der auf der Grundlage der fünf Wahrnehmungsbereiche von FROSTIG entwickelte PERTRA-Übungssatz bietet Trainingsformen des visuellen Wahrnehmungsvermögens und dient dazu, gezielte Wahrnehmungserfahrungen zur Begriffsbildung zu vermitteln. Oberstes Richtziel des nach Lernzielen aufgebauten Programmes lautet: "die nahe Umwelt (Greifraum) bewußt wahrnehmen" (SCHMITZ 1978, 21).

Das MONTESSORI-Programm ist ein weiteres bekanntes Programm zur Schulung der Differenzierungsfähigkeit aller Sinne. MONTESSORI (1969), die den engen Zusammenhang zwischen Motorik, Wahrnehmung und Denken erkannt und die senso-motorische Erziehung als Grundlage der intellektuellen Bildung bezeichnet hat, verfolgt mit ihren Materialien die pädagogischen Intentionen der Erziehung und Verfeinerung der Sinne, der Benutzung der Sinnesmaterialien als "Schlüssel zur Welt" und der Aufdeckung von Defekten der Sinnesfunktionen und deren Abhilfe (ebd., 112f.).

Die Materialien haben prinziellen Charakter und sind nach Funktionsbereichen gegliedert; sie bestehen aus Serien von Gegenständen, die nach bestimmten physikalischen Eigenschaften der Körper, wie Form, Farbe, Maße, Klang, Rauhheit, Gewicht etc. geordnet sind. Sie bleiben in bestimmten Eigenschaften gleich, und in anderen bieten sie Unterscheidungsmöglichkeiten. Durch die Isolierung einer Eigenschaft im Material und durch Abstufungen soll die Fähigkeit zur Differenzierung der Wahrnehmung gefördert und andere, nicht am Wahrnehmungsakt beteiligte Organe ausgeschaltet werden.

Gegenüber der sinnesorientierten Methode, wie sie u.a. von der MONTESSORI-Pädagogik vertreten wird, berücksichtigen andere Konzepte aufgrund der Beziehung zwischen Sensomotorik und Lernfähigkeit stärker die Rolle der Motorik.

Innerhalb der sensomotorischen Ansätze können zwei Richtungen unterschieden werden; zum einen werden von einigen Autoren theoretische Modelle zur Ätiologie und Therapie von Lernbeeinträchtigungen dargestellt (vgl. LURIA 1979; vgl. AYRES 1979), zum anderen betonen einige Autoren (vgl. KIPHARD 1977) die Konstruktion pädagogischer Programme zur Beeinflussung sensomotorischer Beeinträchtigungen.

KIPHARD (1977) will mit seiner Methode der "sensomotorischen Frühtherapie" bzw. Übungsbehandlung in erster Linie auf eine Verbesserung senso-motorischer Fähigkeiten als Vorbereitung und Hilfestellung für den Kulturtechnikenerwerb hinzielen. Bezugnehmend auf die Ausführungen LURIAS (1979) nimmt KIPHARD an, daß ein vermehres Reizangebot, besonders in früher Kindheit, "molekulare Vorgänge in den Gehirnzellen hervorzurufen vermag" und daß "eine Substitution von zerstörtem Hirngewebe durch unversehrtes möglich ist" (ebd., 14). Darüberhinaus nimmt er für bestimmte Sinnes- und Bewegungswahrnehmungen "kritische Phasen" an, infolgedessen sich die Notwendigkeit einer möglichst frühen und umfassenden Förderung ergibt. Die Übungsmaßnahmen zielen darauf ab, "funktionelle Reserven und Kompensa-

tionsschwierigkeiten im Zentralnervensystem zu aktivieren" (ebd., 117). Für den Bereich der senso-motorischen Behandlung nennt er folgende Übungsgruppen: Fortbewegungs-, Handgeschicklichkeits-, Sprechbewegungs- und Augenfunktionstraining, olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung sowie kinästhetische Stimulierung.

Hervorzuheben bei diesem Konzept ist, daß auf den engen und wechselseitigen Bezug zwischen Wahrnehmung und Motorik und auf die Notwendigkeit einer möglichst frühen Förderung hingewiesen und nicht nur ein bloßes Rezeptionstraining betrieben wird.

Andere Wahrnehmungsprogramme betonen nicht nur das Differenzieren figurativ-qualitativer Merkmale von Gegenständen und Sachverhalten oder sensomotorisches Funktionstraining, sondern eine handlungsbezogene Wahrnehmungsförderung in konkreten bedeutungserschliessenden Situationen.

An dieser Stelle ist auf das Elementare Verkehrserziehungsprogramm von POHL (1980) hinzuweisen, das mit intensivem Wahrnehmungstraining (optische und akustische Wahrnehmungsschulung) beginnt und mit einer differenzierten Einsicht in realen Verkehrssituationen endet.
Nach FISCHER (1983) ist der handlungsbezogene Unterricht als Methode zur Wahrnehmungsförderung im Sinne von Bedeutungslernen neben Spielaktivitäten hervorragend geeignet, da "in ihm all jene Bedingungen und Merkmale vorzufinden sind, unter denen sich im alltäglichen Leben Erfahrungslernen und Bedeutungsaneignung vollziehen" (ebd., 136).
Beim Handeln werden u.a. "emotionale, soziale, kognitive und psychomotorische Fähigkeiten" sowie Fähigkeiten im Wahrnehmungsbereich gefördert (ebd., 140; vgl. MÜHL 1984, 67, 107f.). Wahrnehmungsförderung im handlungsbezogenen Unterricht bedeutet in erster Linie die Förderung der Fähigkeit, situations- bzw. handlungsrelevante Reize aus der Umwelt zu selektieren, bei gleichzeitiger Förderung der Integrationsleistungen der verschiedenen Funktionen.

3.5 Zusammenfassung

Der Personenkreis der geistig Behinderten läßt sich aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten.

Aus anthropologischer Sicht ergibt sich eine grundsätzliche Legitimierung pädagogischen Handelns. Aus der Bejahung der Frage nach der Menschlichkeit des geistig Behinderten resultiert sein Recht auf Erziehung.

Unter intelligenzpsychologischen Gesichtspunkten wird geistige Behinderung mit drei Standardabweichungen vom Mittelwert beschrieben.

Die soziologische Sichtweise zeigt die möglichen Folgen einer anregungsarmen Umwelt auf.

Die Erkenntnisse zum Lernverhalten geistig Behinderter, insbesondere die über das anschauend-vollziehende Lernen, weisen auf die Konzeption entsprechender pädagogischer Fördermaßnahmen zur Weltorientierung als ein Hauptziel in der Erziehung und Bildung geistig Behinderter hin. Dieser Aspekt wird verstärkt durch die Untersuchungen geistig behinderter Kinder mit Hilfe der PIAGETschen Theorie der geistigen Entwicklung.

Geistig behinderte Kinder erreichen i.a. die Stufe des anschaulichen Denkens nach PIAGET, woraus die Dominanz der Anschauung innerhalb der Denkprozesse geistig Behinderter resultiert. In diesem Zusammenhang soll an die vorherigen Ausführungen zur Bedeutung und auch Effektivität der Anschaulichkeit erinnert werden.

Ineffektiv werden demnach pädagogische Maßnahmen sein, die konkrete Denkoperationen voraussetzen.

Anschauung vollzieht sich durch visuelle Wahrnehmungsprozesse. Durch Rückschlüsse auf Untersuchungen der Lernbehindertenpädagogik sind auch erhebliche Leistungsbeeinträchtigungen in der visuellen Wahrnehmung geistig Behinderter anzunehmen, die jedoch nicht, wie oft angenommen, aus Figur-Grund-Störungen resultieren, sondern aus Beeinträchtigungen in den Bereichen Motorik, Sprache, Emotion, Motivation, Aufmerksamkeit und Erfahrung, die die Komplexität des Wahrnehmungsprozesses bestimmen.

Eine visuelle Wahrnehmungsförderung impliziert demnach die Förderung dieser Teilbereiche, deren Abhängigkeit bei Untersuchungen zur Effektivität visueller Förderungsprogramme, durch die man Fortschritte in der Grob- und Feinmotorik (vgl. SEIDEL u. BIESALSKI 1973; WALBURG 1975) und in der Sprache (vgl. ebd.; WURST 1974; SANDER 1973) erzielte, ersichtlich werden.

Für die menschliche Wahrnehmung reicht es nicht aus, nur Formen und Farben unterscheiden zu können; Übungsprogramme,die sich lediglich auf das figurale Differenzieren geometrischer Formen, wie es sich z.B. beim FROSTIG- oder MONTESSORI-Übungsprogramm verhält, eignen sich nicht zur komplexen Wahrnehmungsförderung. Viele Übungen beschränken sich zu sehr auf einen speziell angebotenen Materialausschnitt in realitätsfremden Situationen, in denen der realitätsbezogene Lern- und Lebensinhalt fehlt, der doch gerade bei geistig behinderten Kindern dringend notwendig ist.

Bedeutungsvoller ist in diesem Zusammenhang von Fischer (1983), der Wahrnehmungsförderung als Bedeutungser-

schliessung versteht, wobei im alltäglichen Umgang mit Gegenständen und Materialien konkrete Situationen aufgesucht werden, die auch das Erfassen figuraler Eigenschaften miteinbeziehen.
Aber auch FISCHER vernachlässigt den Aspekt der ikonischen Darstellung. Konkrete Situationen und Vermittlung der notwendigen Erfahrungen "in natura" sind nicht immer präsent.

Es gilt, ein Medium zur Wahrnehmungsförderung für geistig Behinderte als Mittel zur Weltorientierung zu wählen, das den bisherigen Ausführungen gerecht wird, d.h., es soll sowohl dem struktural-interaktionistischen Ansatz als auch dem Lernverhalten des geistig Behinderten mit der Dominanz der Anschauung gerecht werden. Aufgrund der herabgesetzten Wahrnehmungsgeschwindigkeit bei geistig Behinderten besteht die Forderung nach einem zeitunabhängigen Medium mit ständiger Präsenz, welches Sicherung und Festigung durch zahlreiche Übungen gewährleisten kann.

Im folgenden soll die ikonische Repräsentation als aufbauende Voraussetzung und Vermittler der beiden Repräsentationsformen Handeln und Sprache in Form des Biderbuches diskutiert werden.

4. Das Bilderbuch als Medium der Weltorientierung für geistig Behinderte unter funktionalen, formalen, inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten

Bilderbücher können durch ihre Anschaulichkeit dem Entwicklungsniveau geistig behinderter Kinder entsprechen und eröffnen u.U. ein weites didaktisches Feld.

Nach BRANDT (1979) hat die Arbeit mit geistig Behinderten auf der senso-motorischen Ebene handlungsorientiert anzusetzen, denn "menschliche Entwicklung vollzieht sich in tätiger Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt" (ebd., 5).
Nach dem psychomotorischen Ansatz vollzieht sich Lernen von außen nach innen, von der motorischen über die perzeptiv-begrifflichen zur intellektuellen Regulationsebene.

Den bisherigen Ausführungen entsprechend, sind jedoch nicht nur psychomotorische, sondern auch anschauliche Übungen eine wesentliche Methode, kognitive Prozesse aufzubauen. Die Fülle von Erfahrungsbedürfnissen des geistig behinderten Kindes und die Lernanforderungen innerhalb des Weltorientierungsprozesses lassen sich oftmals durch eine handelnde und sprachliche Auseinandersetzung nicht realisieren.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Frage nach Funktionen, Strukturen und Inhalten des Bilderbuches für geistig behinderte Kinder und Jugendliche, ferner sollen Möglichkeiten des methodischen Einsatzes angeführt werden.

4.1 Funktionsaspekt

Das Bilderbuch kann als ein intentionales und funktionales Erziehungsmittel mit zahlreichen didaktischen Möglichkeiten angesehen werden (vgl . NIERMANN 1977; MAIER 1973; BAUMGÄRTNER 1973²).

Es erfolgt nun eine Differenzierung der einzelnen Komponenten des Weltorientierungsprozesses, d.h. Förderung der kognitiven Fähigkeiten, Wahrnehmungsförderung, die auch sprachliche Förderung impliziert, Förderung des sozialen Bereiches. Diese Aspekte werden um die der Kreativität, Phantasie und der Ästhetik erweitert.

Die aufgezeigten Funktionen des Bilderbuches umfassen auch die von BLOOM u.a. (1973) und MAIER (1973) entwickelten drei Bereiche: 1. den kognitiven; 2. den affektiven und 3. den psychomotorischen Bereich. DENNERLEIN (1973, 197) geht von diesen drei Bereichen aus und nennt intellektuelle, soziale und emotionale Fähigkeiten, die mit Hilfe des Bilderbuches für Kinder im Vorschulalter anzustreben sind. Auch die von PIAGET (1972) aufgrund psychologischer Beobachtungen formulierten Erziehungsprinzipien im Vorschulalter werden durch die dargestellten Funktionsaspekte erfüllt.

Zuvor soll die Stellung des Bilderbuches als ikonische Repräsentationsform im Rahmen der Medien und seine Funktion in der Hin- und Weiterführung zur enaktiven und symbolischen Repräsentationsform beschrieben werden.

4.1.1 Stellung des Bilderbuches im Rahmen der Medien für geistig Behinderte

Medien werden als "Träger/Vermittler von Informationen, in didaktischen Funktionszusammenhängen" (DOHMEN 1973, 5) verstanden und in auditive, visuelle und auditiv-visuelle Medien unterteilt (vgl. HEINRICHS 1971, 30). Ihnen fällt im Erfahrungs- und Erkenntnisprozeß der Menschen die Funktion zu, die Weltgegebenheiten, ihre Bedeutung zu zeigen und mittelbar zu machen.

WALLRABENSTEIN unterscheidet
"a. operative Medien, b. Rezeptionsmedien, c. didaktische Medien" (WALLRABENSTEIN 1976, 71), die er durch die Kategorisierung von SCHWERDTFEGER, der statisch-ikonische, dynamische-ikonisch-digitale, und dynamisch-digitale und statisch-digitale Medien unterscheidet (vgl. SCHWERDTFEGER 1973, 385), wobei Bilder als statisch-ikonische Medien zu den didaktischen Medien gehören.

KNERR/LUDWIG (1979) teilen Medien in Anlehnung an BRUNER (1981) in dreidimensionale Medien, mit denen Handlungen durchgeführt werden können, in Bilder und in symbolische Medien, wie z.B. sprachliche Äußerungen (vgl. Kap. 2) ein. Alle drei Formen vermitteln Informationen, aber die Art ihrer Vermittlung unterscheidet sich hinsichtlich ihrer Direktheit.

Die Beschreibung der Repräsentationsformen beinhaltet sowohl eine zeitliche Abfolge, als auch eine Verbesserung der Repräsentation, wobei jedoch keine Unterlegenheit des Bildes abgeleitet werden soll (vgl. KNERR/LUDWIG, 1979, 25).

Die bildhafte Methode unterscheidet sich von der handlungsmäßigen vor allem dadurch, daß das Bild ein Substitut für etwas anders ist, das es repräsentiert, es ist durch Abstraktheit charakterisiert, die sich in einer größeren Unabhängigkeit hinsichtlich seiner Rezeptionsmöglichkeit, jedoch auch in einer größeren Eingeschränktheit konstituiert, wobei folgende medienspezifische Einschränkungen zu nennen sind:

- Begrenztheit des Formates; die Information endet am Rande des häufig viereckigen Bildes, wodurch das Bild jeweils nur einen Ausschnitt zeigt.

- Zweidimensionalität; die sechs Hauptrichtungen des Dreidimensionalen oben und unten, vorne und hinten, rechts und links sind auf die vier Hauptrichtungen der Fläche reduziert, weil sich die Gebilde nicht hintereinander, sondern nur flächig als Formen nebeneinander gruppieren lassen, so daß das Bild nur aus einer Perspektive zu betrachten ist.

- Nur optisch wahrnehmbare Darstellung; es besteht keine Möglichkeit, den Gegenstand mit allen Sinnen wahrzunehmen, die Information ist auf das visuell Wahrnehmbare und evtl. auf motorische Aktivitäten (viso-motorische Koordination) eingeschränkt.

- Statische Fixierung; die durch Bewegung charakteristischen Strukturen und Funktionen eines Gegenstandes werden nicht erkannt (vgl. LATSCH 1978, 65).

Trotz dieser soeben genannten vier medienspezifischen Eigenarten, die eine größere Eingeschränktheit gegenüber der Handlung manifestieren, weist das Bild auf Merkmale hin, die die größere Unabhängigkeit gegenüber

der Handlung deutlich machen. Diese Merkmale sind besonders für geistig behinderte Kinder von Bedeutung. Das Bild ist durch Verselbständigung charakterisiert, es ist von seinem Produzenten losgelöst und kann unabhängig von diesem immer wieder betrachtet werden; es ist unabhängig vom Raum, weil die Bildbetrachtung kaum mit Bewegungen verbunden ist, weiterhin ist es unabhängig von Zeit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß die Bildbetrachtung durch relative Unabhängigkeit vom Produzenten, Raum und Zeit gekennzeichnet ist, sie kann wiederholt kurz- und langfristig überall, an jedem Ort angeschaut werden, was sie für geistig behinderte Kinder aufgrund ihres Lernverhaltens zu einem didaktisch-methodisch adäquaten Medium macht.

Gegenüber dem sprachlichen Symbol ist das Bild durch Konkretheit gekennzeichnet. Es zeichnet sich aus durch

- Analogie zur Realität; es vermittelt Informationen auf analoge Weise, die aufgrund der Ähnlichkeit zum Vermittelten ohne weitere Kenntnisse zugeordnet werden können, während die Beziehung zwischen Symbol und dem Gemeinten auf Konvention beruht: "Abbildungen von Gegenständen haben immer eine Zeichenfunktion, da sie den Betrachter immer auf den Gegenstand in der Wirklichkeit verweisen" (KOWALSKI 1975, 23).

> "Es ist nicht möglich, Wirklichkeit in solche Zeichen zu übertragen, die gleich der Wirklichkeit sind. Es liegt daran, daß Wirklichkeit ein ungeordnetes Vielfältiges ist, das sich nicht vollständig überblicken läßt. Ein Zeichen dieser Wirklichkeit aber ist immer irgendwie begrenzt und daher übersichtlich. Es enthält auch weniger Information als die Wirklichkeit. In diesem Zusammen-

> hang wird von einer Informationsreduktion gesprochen. Sie tritt immer dann ein, wenn etwas Reales in einen Zeichenausdruck übertragen wird" (ebd., 26).

Für geistig Behinderte ist es zunächst wichtig, diese Informationsreduktion so gering wie möglich zu halten, im Sinne einer hohen Redundanz und einer guten Gestalt (vgl. Kap. 2.4.).

- Gegenständlichkeit; Bild ist an visuell abbildbare Zeichen gebunden, Abstrakta lassen sich nicht ikonisch vermitteln

- Gegenwärtigkeit; während die Sprache Mitteilungen über Vergangenes und Zukünftiges ermöglicht, fixiert das Bild nur einen Augenblick. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind nicht darzustellen. Auch gegenüber der Sprache ist das Bild unabhängig von Zeit und Produzenten (vgl. LATSCH 1978, 67 f.).

Beim Bild wirkt vor allem das Referenzobjekt, die Gestalt des abgebildeten Wirklichkeitsbereiches. Einzelzeichen werden integriert als Linien, Flächen, Formen und Farben in der Dimension Raum, wobei der Gestalter an die Gestaltanalogie zwischen Referenzbereich und Signal gebunden bleibt.
Bilder repräsentieren eine Vielfalt wirklicher Erfahrungsmöglichkeiten; es besteht eine Analogie zwischen Wirklichkeit und Bild.
Im Text dagegen wird die Wirklichkeit nur sehr indirekt durch geistige Verarbeitung wiedergegeben. Vor allem für geistig behinderte Kinder stellen Wörter duch weitere Entfernung von der Realität ein abstrakteres Niveau dar und sind demzufolge schwieriger zu erfassen als das Bild.

Sprachzeichen werden sowohl im mündlichen als auch im geschriebenen Text in der Dimension Zeit verbunden (vgl. ULRICH 1976, 20):

> "Das Erfassen einer Textinformation stellt immer eine längere Zeit andauernden Prozeß dar, bei dem eine Fülle von Denotationen, Konnotationen, syntagmatisch-strukturellen Beziehungen und Referenzbezügen aktualisiert und geistig verarbeitet werden müssen".

Dagegen geschieht die Bilderfassung simultan "auf einen Blick", wobei ein genaueres Hinsehen "weitere Einzelheiten evtl. erkennen läßt. Bilder sind präsentativ." (WALLRABENSTEIN 1976, 77). Informationen werden gleichzeitig angeboten, so daß sie simultan erfaßt werden können.

> "Die Kommunikation über visuell-ikonische Zeichen ist zwar einfacher und weniger leistungsfähig als die verbale Kommunikation, sie ist aber auch elementarer, auf das erste Signalsystem gestützt.... Generell ist anzunehmen, daß die Bildinformation leichter und rascher zu verstehen ist als die Textinformation" (ULRICH 1976, 26),

was wieder dem Lernverhalten geistig Behinderter entgegenkommt.

Ein weiterer Unterschied besteht im Umfang, wobei die zweidimensional begrenzte Bildfläche nur einen begrenzten Weltausschnitt darstellt, während der Text nicht auf einen bestimmten Umfang festgelegt ist, was der visuellen Wahrnehmung geistig Behinderter erst einmal entgegenkommt.

Da das Referenzobjekt immer in einem bestimmten Zustand gesehen wird, kann man Veränderungen, Vorgänge etc. nur sehr bedingt erfassen. Dieser Faktor ist durch

Bildfolgen zu beseitigen, wobei entstehende Leerstellen mit ergänzender Information gefüllt werden müssen.

Bilder können aufgrund ihrer Konkretheit glaubwürdiger erscheinen als Texte.
Der kognitiven und Erfahrungskompetenz des geistig behinderten Kindes steht das Bild weitaus näher als der noch zu verarbeitende Text. In der ikonischen Darstellung kann analog zur Wirklichkeitserfahrung die Situation überschaut und interpretiert werden. Für den Einsatz bei geistig Behinderten erweisen sich die ursprünglich als medienspezifische Einschränkungen gegenüber anderen Medien als besonders vorteilhaft.

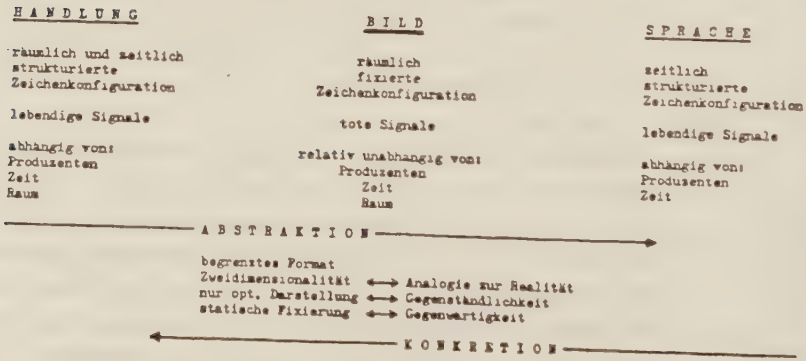

Abb. 30: Das Bild als Darstellungsform zwischen Handlung und Sprache. In: Latsch, A., 1978, 67

Artikulationsbewegungen und das In-Worte-Formulieren können Begleiterscheinungen der Bildrezeption sein, durch die Interferenz bei der Rezeption von Bild und Wort ersichtlich wird.
Die Perzeption des Bildes setzt im Vergleich zur Sprachwahrnehmung präzisere topische Ausrichtung des Empfängers voraus. Diese Tatsache ermöglicht das synchronische Rezipieren von räumlich-visuellen und zeitlich akustischen Zeichen, wobei das Bild auf Grund seiner dauernden Präsenz und seiner Analogie zur Realität relativ leicht aufzufassen ist. Aufmerksamkeit kann auf die nur kurzfristig zu hörende Sprache und ganz auf den Sprecher gelenkt werden.

> "Das Sehen versorgt die Wahrnehmung dabei mit der am meisten detaillierten Information, mit Farben Formen, Texturen und den verschiedenen Übergängen, doch auch jeder der anderen Sinne vermittelt die Information ´Feuer`" (GIBSON 1973, 81).

Auf Bild und Sprache übertragen bedeutet dies, daß das visuelle und das akustische Medium Träger der gleichen Information sein können.

> "... die Information, die in der optischen Struktur einer bildlichen Darstellung enthalten ist, kann Eigenschaften spezifizieren, die die Sprache nicht beschreiben kann, z.B. Feinheiten der Form, für die noch gar keine Wörter existieren" (GIBSON 1973, 290).

Mit Hilfe der Sprache können visuell nicht zu vermittelnde Informationen dargestellt werden (z.B. Geschmack).

Kinder legen großen Wert auf Übereinstimmung zwischen Abbildung und sprachlicher Mitteilung, auf Redundanzen zwischen ikonisch und verbal vermittelter Information (vgl. LATSCH 1978, 80).

Bild und Sprache können beide selbständig Informationen übertragen. Wenn sie gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander benutzt werden, treten sie in ein Interdependenzverhältnis und formen sich zu einem integrativen Superzeichen. Die Sprache erläutert, beschreibt, berichtet, abstrahiert, akzentuiert, interpretiert, während das Bild konkretisiert, illustriert und veranschaulicht. Sachverhalte und Objekte können übersichtlich abgebildet und dargestellt werden.

Das Bild ist leichter aufzufassen als die Sprache, da die dauernde gleichzeitige Präsenz seiner Elemente beliebig oft ein simultanes Erfassen ermöglicht. Es stellt hinsichtlich Aufmerksamkeit und Konzentration relativ geringe Anforderungen an den Rezipienten und ist von geistig behinderten Kindern besonders leicht aufzufassen. Auch die Gedächtnisleistungen werden nicht so stark beansprucht wie bei der Sprachwahrnehmung, bei der die chronologische Folge akustischer Zeichen nur kurze zeitliche Präsenz besitzt, wobei die Analogie zur Wirklichkeit nicht in dem Maße präsent ist.

Durch Aktivierung von zwei Wahrnehmungssystemen (auditiv-optisch) bewirkt die Bild-Text-Interferenz die dauerhafte Informationsaufbewahrung, beide Sinnessysteme werden angesprochen, so daß differenzierte Superzeichen entstehen können, was im besonderen Maße wichtig ist für Vorschul- und geistig behinderte Kinder. Informationen werden auf zweifachem Kodierungsweg dargeboten (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß das Bild für das Kind und insbesondere für das geistig behinderte Kind ein bedeutungsvolles Kommunikations- und Informationsmedium darstellt. Die Bedeutung wird offen-

sichtlich, wenn man die Vorteile der ikonischen Repräsentation gegenüber der enaktiven und gegenüber der symbolischen Repräsentation, die sich vor allem für geistig Behinderte ergeben, vor Augen hält.

Es soll im Rahmen dieser Arbeit nicht bei der Betonung der Vorteile gegenüber anderen Repräsentationsformen bleiben, sondern auch dargestellt werden, daß durch die ikonische Repräsentation auch die beiden anderen Repräsentationsformen aktiviert und realisiert werden können.
Bilder können keineswegs die praktisch-sinnliche Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Realität und der Sprache ersetzen, sie können jedoch auf sie verweisen, zu ihnen hinführen.
Mit Hilfe des Kommunikationsmediums Bild wird es möglich, dem Kind Gegenstände, Tiere u.a. aus der Umwelt in Erfahrung zu bringen, welche zunächst nicht unbedingt zu seinem unmittelbaren Lebens- und Erfahrungskreis gehören. Bilder sind Stellvertreter, "Ersatz für Realsituationen, sie sollen Welt und damit Sprache in das Klassenzimmer bringen" (WALLRABENSTEIN 1976, 73). Hier wird schon deutlich, daß Bilder zu sprachlicher Erfassung führen können.

Bildbetrachtung ist sowohl ein bildungsabhängiger, denn die Bedeutungsentnahme ist abhängig vom Interpretationsraum und Erfahrungsschatz des Rezipienten, als auch ein bildender Vorgang, in dem neue Erfahrungen geschaffen werden. Kinder im Vorschulalter sind auf das Bild als Kommunikations- und Informationsmedium angewiesen.

Der jeweilige didaktische Stellenwert des Bildes ist abhängig von den Gestalteigenschaften und vom Inhalt

im Hinblick auf den Rezipienten, in unserem Falle das geistig behinderte Kind, bei dem die Abhängigkeit von Darstellungsart und Inhalt für die Verwirklichung didaktischer Intentionen sehr groß ist.

Die ikonische Darstellung bietet im Rahmen der Informationsvermittlung und Kommunikation mit geistig Behinderten differenzierte Angebote, die nicht unbedingt verbale Fähigkeiten oder Sprachverständnis erfordern.

Ikonische Repräsentationen weisen gegenüber der enaktiven und symbolischen Repräsentation erhebliche Vorteile auf; das gilt auch für die eigentlichen medienspezifischen Einschränkungen, die die ikonische Darstellung zu einem optimalen Förderungsmedium für geistig Behinderte konstituieren . Sie steht in einem engen Zusammenhang mit den anderen Repräsentationsformen, auf die sie verweist.

Das Bild bietet Möglichkeiten der Darbietung von Figuren unterschiedlicher Größe, Helligkeit, Binnengliederung, Farbe, Bedeutungsinhalten etc., die entsprechend dem jeweiligen geistig Behinderten gewählt bzw. konzipiert werden können.

Für geistig behinderte Schüler wird oft ein Medium gefordert, daß sie weder über- noch unterfordert. Lernangebote können hier je nach Bedarf gegliedert und strukturiert variiert werden.
Die ikonische Darstellung eröffnet Chancen zum Lernprozeß in emotionaler Einbettung und Geborgenheit durch personales gemeinsames Betrachten, Vorlesen etc.; ein Aspekt, der gerade für den Personenkreis der geistig Behinderten bedeutsam ist.

Im folgenden sollen die Funktionen des Bilderbuches dargestellt werden, wobei die Betonung auf den Bereichen Kognition und Wahrnehmung liegt, die aufgrund ihrer außerordentlichen Bedeutung zur Weltorientierung besonders ausführlich behandelt werden sollen. Insbesondere für geistig behinderte Kinder erfüllen Bilder und Bilderbücher wichtige Funktionen, die von anderen Medien (Fernsehen, Film, Kassette) nicht in diesem Ausmaße zu realisieren sind.

Kindersendungen etc. werden dem Lernverhalten geistig Behinderter oft nicht gerecht, da sie ein breit umfassendes Spektrumsangebot für ein undifferenziertes Publikum machen.

Bilderbücher dagegen kommen den Bedürfnissen und Fähigkeiten des geistig behinderten Kindes entgegen, da das jeweilige Bilderbuch dem Kind gezielt vorgelegt werden kann; je nach Stimmung, Interessen, kognitiven Fähigkeiten, Erfahrungen etc. kann ein entpsrechendes Bilderbuch eingesetzt werden.

Das geistig behinderte Kind kann ohne zeitlichen Druck die statischen Bilder anschauen und erkennen, was ja den Wert des statischen Bildes ausmacht; es ist ständig verfügbar und im Gegensatz zum flüchtigen Fernsehbild, das keine Möglichkeiten zur haptisch-visuellen Rezpetion mehr gibt, für geistig Behinderte senr geeignet.

Dagegen sind die Situationen, Figuren etc., im Bilderbuch auch nach der Lektüre gegenwärtig, sichtbar, wieder aufgreifbar, erneut betrachtbar, mit eigenen Erfahrungen verknüpfbar etc..

Im folgenden eine Differenzierung der einzelnen Funktionen, die das Bilderbuch für die Erziehung und Bildung geistig Behinderter zu erfüllen vermag.

Deutlich wird an dieser Stelle schon der besondere Wert des Bilderbuches für geistig Behinderte, das durch kein anderes Medium zu ersetzen ist, aufgrund der dem Lernverhalten der geistig Behinderten entgegenkommenden ständigen Verfügbarkeit.

Dem Bilderbuch kommt unter den übrigen Repräsentaionsformen aufgrund der Möglichkeit der individuellen Anpassung des Bilderbuchinhaltes an die Aufnahmefähigkeit des einzelnen Kindes und der beliebigen Wiederholbarkeit eine herausragende Bedeutung zu; zudem erfolgt die Vermittlung durch eine Person.

4.1.2 Kognitive Förderung

Das Ziel der kognitiven Förderung liegt darin, dem geistig behinderten Kind zur Erschließung der Welt zu verhelfen, damit er zu seinem vollen Menschsein findet (vgl. POHL 1982, 107). Kognitive Föderung stellt somit einen wichtigen Aspekt der Weltorientierung dar.

Der Einfluß des Bilderbuches ist sowohl beim nichtbehinderten Kind als auch beim geistig behinderten Kind am wirksamsten beim Übergang von der senso-motorischen zur anschaulich konkreten Stufe der Intelligenz. "Das handlungsentbundene anschauliche Erkennen und Wiedererkennen der Umwelt wird durch Bildbetrachtung eingeübt und gefestigt" (EWERT 1968, 85).

Das Bilderbuch erfüllt so die Funktion "geistigen Trainings und geistiger Anregung" (MAIER 1973, 34), als eine "Art von geistigem Spiel", das sich aus der Freude für Bild und Geschichte entfaltet. Das Betrachten ist "ein Prozeß des Erkennen- und Benennenlernens" (EWERT in BAUMGÄRTNER 1968, 85). Damit kann gleichzeitig auf spielerische Art und Weise die erste Abstraktion vollzogen werden. "Die Welt in den Bildern wiedererkennen heißt... eine erste noch unbewußte Abstraktionsleistung zu vollbringen" (DINGES nach MÜLLER/OBERHUMER 1979, 23).

Indem der soeben geschilderte Übergang vom "handgreif--lichen" zum "augenblicklichen" Erfassen stattfindet (vgl. DIERKS 1967, 33), erfährt das Kind von der Abbildungsfähigkeit des Wirklichen. Mit der Identifikation des abgebildeten Gegenstandes mit dem realen Gegenstand können erste Abstraktionen vollzogen werden, da es erfährt, daß Bild und Wort, Zeichen und Symbole sind (vgl. BAUMGÄRTNER

1973², 54; EWERT 1968, 87). Das geistig behinderte Kind wird eingeführt in die Welt der Symbole, denn die Bilder stehen für etwas aus der Wirklichkeit. Das Bilderbuch kann somit Beginn der Teilhabe an der geistigen Welt werden. Es bannt dreidimensionale Dinge auf zweidimensionaler Fläche (vgl. LÜCK 1955, 391). Das Kind lernt anhand des Bildes, daß auch der nur umrißhaft dargestellte Gegenstand mit dem sich in Größe, Farbe etc. unterscheidenden realen Gegenstand zu identifizieren ist.
Das Anschauen von Bildern ist keine passive, rezipierende Tätigkeit, sondern eine produktive kognitive Aktivität. Nach MAIER stellt das Bildbetrachten

> "ein erhebliches Maß an Leistung dar. Erkennen, Deuten, Interpretieren von Bild und Text sind ja nicht Vorgänge, die das Kind ohnehin beherrscht, sondern die es erlernen, trainieren und in einem fortschreitenden Entwicklungsprozeß differenzieren muß.
>
> Schon das bloße Erkennen der in der Abbildung gemeinten Wirklichkeit ist ein komplizierter geistiger Akt..." (MAIER 1973, 34).

Das Bilderbuch bietet neben der ikonischen Repräsentationsform Anregungen zur enaktiven und symbolischen Repräsentationsform, wodurch die Grundlage zum kognitiven Lernen, welches Einsatz, Üben und Wechsel der Formen erfordert, erworben werden kann (vgl. Kap. 2.1).

4.1.3 Wahrnehmungsförderung

Das Bilderbuch bietet Ansatzpunkte zur komplexen Wahrnehmungsförderung im Sinne der Ausführungen in Kap. 3.3, d.h.

- Förderung der Motorik
- Förderung der Sprache
- Förderung der Motivation und Emotion
- Förderung der Aufmerksamkeit
- Förderung der Erfahrungsaneignung

4.1.3.1 Förderung der Motorik

Beim ersten Umgang des Kleinkindes mit dem Bilderbuch erfüllt dieses andere Funktionen als diejenigen, die man im allgemeinen mit dem Begriff Buch verbindet. Das Kind betrachtet zuerst keineswegs die Bilder, sondern überprüft das "Bild oder Buch auf seine Umgangsqualitäten" (EWERT in BAUMGÄRTNER 1968, 82), es untersucht, welche Gegenstände sich mit dem Bilderbuch erzeugen lassen, wie es schmeckt, riecht, sich zerreißen und tragen läßt. Da es das Bilderbuch nicht zweck- oder bedeutungsgebunden sieht, wird das Bilderbuch den eigenen, spontan auftretenden Vorstellungen, Interessen und Bedürfnissen entsprechend in die gegenwärtigen Handlungen mit einbezogen. Das Bilderbuch stellt u.a. ein Spielzeug dar, das man als aufgebauten Tunnel, Garage, Hütte, Zaun, Schlaginstrument, als Baustein, als Sitzmöglichkeit etc. verwenden kann. "Leporellos" eignen sich hervorragend zum Aufstellen, da sie aus stabiler Pappe am Boden gefaltet, stehen können. So erklärt sich die stabile Ausstattung der Elementarbilderbücher, die sich daher im besonderen Maße zum Spielen eignen. Diese genannten Faktoren weisen darauf hin, daß das Bilderbuch spielpädagogische und auch motorische Bedeutung hat.

Der erste Umgang mit dem Bilderbuch verrät Wesentliches über frühe kognitive Strukturen. Wie jedes andere

äußere Objekt der kindlichen Umgebung stellt das Bilderbuch etwas dar, an dem man motorisch aktiv wird. Durch unreflektiertes Handeln u.a. am Bilderbuch erwirbt das Kleinkind eine erste kognitive Ordnung seiner Umwelt. In dieser senso-motorischen Phase kommt es zur Ausbildung einfacher Handlungsschemata, die dem Kind eine erste wahrnehmend-handelnde Aufgliederung seiner Welt ermöglichen. Wahrnehmen und Handeln bilden in dieser senso-motorischen Stufe der Intelligenz eine Einheit.

Aufgrund der erworbenen Handlungsschemata erlangt die Fähigkeit, den Erfolg ohne zu handeln vorauszusehen. "Damit ist ein völlig neues Moment in die kognitive Auseinandersetzung des Kindes mit der umgebenden Welt eingetreten, nämlich die vom unmittelbaren Handeln abgelöste V o r s t e l l u n g" (EWERT in BAUMGÄRTNER, 1968, 83).
Wenn sich nun diese Einheit von Wahrnehmen und Handeln löst, wird Anschauen des Bilderbuches ohne handgreifliches Manipulieren möglich; das Bilderbuch verwandelt sich in eine gemalte Welt, die zahlreiche Funktionen erfüllt. Das geistig behinderte Kind bekommt Interesse am handlungsentbundenen Anschauen, Bildbetrachtung wird zur geistigen Tätigkeit des Kleinkindes (vgl. ebd., 84).

Bilderbücher können Auslöser sein "für Spielverhalten und Spiele (Frage- und Suchspiele, Rätselraten), für eigene bildnerische Tätigkeiten (Malen, Zeichnen, Drucken usw., und für weiterführende Aktivitäten wie szenisches Spiel- und Rollenspiel" (THIELE 1985, 14). Sie bieten insofern auch Möglichkeiten zum aktiven und motorischen Umgang zur enaktiven Repräsentationsform, indem das Bilderbuch Auslöser für andere Medien werden kann, z.B. durch Motivierung zum Nachvollziehen im Rollenspiel, Zeichnen etc..

Aufgrund der geringen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne geistig Behinderter gilt es, die Technik des Buchumganges häufig zu wechseln, um die Vielfältigkeit bildlicher Darstellungen zu vermitteln. Mit dem Bilderbuch kann Eigenaktivität und motorischer Umgang des geistig behinderten Kindes gefördert werden.
Als Anregung zur spielerischen Selbstdarstellung auf Wettbewerbs-Basis können Spiele veranstaltet werden, zudem gibt es "Aktivierungsbücher" (KÜNNEMANN 1970, 22), die dazu geeignet sind, das geistig behinderte Kind zum Betrachten, Fragen, Suchen etc. anzuregen.
Verwandlungsbücher mit Stanzlöchern stimulieren das Kind hindurchzublicken etc.. Ferner gibt es spezielle Spielzeugbücher. Dieser Aspekt wird im methodischen Teil noch aufgegriffen werden.

4.1.3.2 Förderung der Sprache

Ziel dieses Abschnittes ist die Darstellung eines Programmes zur Förderung des Spracherwerbs bei geistig behinderten Kindern, das Schaffen der Möglichkeit, spracherwerbsrelevante Fähigkeiten zu fördern durch Konzipierung von Lehr- und Lernsituationen, die bedingungs-, bereichs-, behinderungsspezifisch strukturiert werden können.

Eine vollständige Erfassung der Sprachsystemebene umfaßt

> "die 4 Teilbereiche der linguistischen Grammatik: Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik. Neben der Ebene des Sprachsystems als Gegenstandsbereich der linguistischen Grammatik ist die Sprache auch auf der Ebene des interpersonellen kommunikativen

> Handelns zu erfassen (pragmatische Ebene)" (HEIDTMANN,1984 , 56).

Sprache vollzieht sich in konkreten Handlungssituationen; sie besitzt kommunikativen Charakter. Ein Kind, natürlich auch ein geistig behindertes Kind, muß nicht nur lernen,

> "Sätze einer Sprache zu bilden, sich also auf der lokutiven Ebene phonetisch/phonologisch und syntaktisch/grammatikalisch korrekt zu äußern.., es muß vielmehr ebenso lernen, zu wem es was in einer bestimmten Situation sagen kann und was diese Äußerung vermutlich bewirken wird" (HORSCH/WERNER 1982, 141).

Mit anderen Worten, das geistig behinderte Kind muß eine Sprechhandlungskompetenz erwerben, aufgrund derer es befähigt ist, in eine gesunde Interaktion mit der Umwelt zu treten.

Erst allmählich vollzog sich innerhalb der Sprachwissenschaften eine Entwicklung im Forschungsbereich, die von einer Eigenständigkeit der Kindersprache ausgeht und die Sprache als Medium der Interaktion betrachtet, die sich unter situativen Bedingungen entwickelt. Neuere Ansätze in der Spracherwerbsforschung liefern interessante Ergebnisse, die auch von erheblicher Relevanz für die Geistigbehindertenpädagogik sind. Besonders hervorzuheben ist der Einfluß der Vertreter der linguistischen Pragmatik, "... die die Beziehung von Zeichen zu ihren Interpreten (Benutzern) untersucht" (FÜSSENICH 1983, 93). Die linguistische Pragmatik basiert auf dem sprachphilosophischen Hintergrund der Sprachakttheorie (Begründer AUSTIN 1955, 62, 68), welche als wichtigste Einheit der Kommunikation nicht Wörter oder Sätze, sondern den Sprechakt betrachtet.

Sprache muß auch in Handlungszusammenhängen und -situationen erworben und angewendet werden. Das geistig behinderte Kind muß sowohl die Sprachebene Syntax, Semantik, Phonologie einüben als auch seine sprachlichen Fähigkeiten entsprechend einsetzen, d.h. die kommunikativen Fähigkeiten müssen geübt und angewandt werden.

Das allgemeine Ziel der Spracherziehung bei geistig Behinderten ist die Entwicklung der sprachlichen Verständigungsfähigkeit als Fähigkeit, sowohl in sozialen Austauschprozessen verbal zu handeln als auch die Welt mit Hilfe der sozial vermittelten Sprache zu strukturieren (vgl. FLEHINGHAUS 1981).

Ziel ist die Entwicklung einer differenzierten Sprachfähigkeit zur Aktualisierung in (bedeutungsvollen) sozialen Kontakten.

Dieses Ziel wird auch den neueren Erkenntnissen der Kommunikationswissenschaften gerecht, es ist eine Ablösung aus der Systematik und der Denkweise der herkömmlichen, zum großen Teil medizinisch orientierten Sprachheilpädagogik (vgl. LEISCHNER 1979).

Es geht nun darum, ein Sprachförderungsmittel zu beschreiben, das effektive Einsatzmöglichkeiten und Therapien auf allen Sprachebenen aufweist.

Das Bilderbuch, das in der didaktischen Forschung, besonders in der Geistigbehindertenpädagogik, noch nicht genügend ausgenutzt und gewürdigt wurde, eignet sich nicht nur zur Förderung der Teilbereiche des Sprachsystems, sondern auch der kommunikativen Ebene. Es eignet sich als Ausgangsbasis für Kommunikationsübungen, wenn es potentiell sprachhaltig, d.h. gute Ansatzstellen für

sprachliche Interpretations- Umsetzungs- und Ausbauaufgaben bietet und erreicht; thematisch und darstellungstechnisch den kognitiven Fähigkeiten und der Wirklichkeitserfahrung des geistig behinderten Kindes angemessen gerecht wird. Durch das Bilderbuch als indirektes kommunikationsunterstützendes Verfahren soll das Kind in einem sinnvollen situativen Kontakt zur aktiven Aneignung sprachlicher Strukturen veranlaßt werden, indem es Anreiz und Motivation zur enaktiven und sprachlichen Repräsentationsform gibt (vgl. Kap. 2.1).
Dabei lassen sich für alle Altersstufen und Formen des sprachlichen Handelns geeignete Bildbeispiele finden.

Die Bedeutung der Sprache wird offensichtlich, wenn im folgenden Wesen und Funktionen der Sprache dargestellt werden. Sprache wird demnach in vielen Förderungskonzepten reduziert auf artikulatorische, verbale und grammatisch-syntaktische Komponenten, wobei die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten vernachlässigt wird.

Artikulations- und Nachahmungsübungen, deren einziges Ziel darin besteht, Nachahmungsleistungen zu erreichen, die auf akustische oder verbale Imitationen beschränkt sind, sind bei geistig behinderten Kindern, die von vornherein geringe sprachliche Initiativen zeigen, zu vermeiden.

Selbstverständlich soll das geistig behinderte, sprachschwache Kind zu einer phonetisch korrekten Aussprache geführt werden, die semantischen und syntaktischen Strukturen der Sprache sind zu fördern, so daß das Kind dazu befähigt wird, seine Sprache bewußt im täglichen Leben als Werkzeug der Erkenntnis- und Kommunikationstätigkeit einzusetzen. Eine Förderung auf allen genannten Ebenen ist unerläßlich.

Dieses Ziel kann am grundlegendsten durch eine praktische Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Realität erreicht werden.

Doch nicht immer kann das Lernen an die unmittelbaren und konkreten Realitäts- und Alltagserfahrungen anknüpfen; es sind demnach Hilfen und Situationen zu schaffen, die dem Kind ermöglichen, die phonetischen, phonologischen, syntaktischen, semantischen und pragmatischen Aspekte der Sprache zu erwerben. Bisherige Ausführungen (vgl. Kap.4.1.1) haben gezeigt, daß das Bild dem Wort in seiner Aussagekraft deutlich überlegen ist. Dies gilt besonders für seinen Einsatz bei geistig Behinderten.

> "Während Wörter und Begriffe durch das Zusammenfassen vieler Erfahrungen und die Vereinheitlichung vielfältiger Beobachtungen gewonnen werden und verabredungsgemäß etwas bezeichnen, entfernen sie sich von der Wirklichkeit und nehmen ein abstrakteres Niveau ein. Das ikonische Zeichen dagegen repräsentiert geradezu den Reichtum wirklicher Erfahrungsmöglichkeiten. Je mehr diese Erfahrungen analog zur Wirklichkeit kodiert werden können, desto mitteilsamer ist es. Es stellt nicht fest, sondern es macht eine Aussage. Es entspricht nicht dem Wort(Begriff),sondern dem Satz. Und es ist zeitlich eine Auffassungseinheit, keine Auffassungsfolge" (KOWALSKI 1975, 82); (vgl. WALLRABENSTEIN 1976, 77).

In dieser Aussage wird die Bedeutung und Aussagekraft der ikonischen Darstellung deutlich.
Im folgenden sollen die Einsatzbereiche des Bilderbuches innerhalb der Sprachförderung aufgezeigt werden.

Es gibt unterschiedliche Förderungskonzepte, die jeweils einen anderen Sprachaspekt in den Vordergrund stellen.

Die Förderungskonzepte, die sich aus Übungen zur Sprachanbahnung (vgl. WILKEN 1978, 49 ff.), zum Situations- und Sprachverständnis (vgl. ATZESBERGER 1978 1979), zum Sprechen und zum Sprachaufbau (vgl. ebd. 1979; WILKEN 1978; KRIMM-VON FISCHER 1979) und zur Situationsdistanzierung zusammensetzen, betonen den phonologischen, den lexikalischen und syntaktischen Aspekt (vgl. MÜHL 1983, 48). Sie stellen die Sprache geistig Behinderter defizitär dar, woraus eine "Selektions-Defizitdiagnostik" mit entsprechender Therapie resultiert.

Der logopädisch-heilpädagogische Ansatz zur Anbahnung und zum Aufbau der Sprache übt einzelne Teilfunktionen ein, die in späteren Schritten in komplexe Kommunikationen integriert werden (vgl. Wohlfarth 1985, 28), womit der semantische und der pragmatische Aspekt jedoch nicht beachtet werden.

Dagegen orientieren sich Vertreter des kommunikationstheoretischen Ansatzes an kommunikativen Fähigkeiten von Sprache. Die Sprache soll zur Erleichterung der sozialen Integration in Tagesablauf und Lebensalltag eingebettet werden (vgl. SPECK 1978, 107 ff.). Zusätzlich soll mit einer "strukturierten Kommunikations- und Sprachförderung" Blickkontakt, nonverbale Diskriminationsfähigkeit, Imitationsverhalten aufgebaut werden.

WENDELER (1980, 167) tritt für eine Sprachförderung "während der alltäglichen sozialen Situation" ein.

MÜHL (1980) hebt soziale und kognitive Voraussetzungen für die sprachliche Verständigung hervor, sowie soziale Handlungsfähigkeit über Gesten; NÖTHER entwickelt im Anschluß daran ein Konzept des "interaktiven Spracherwerbs" (NÖTHER 1981).

WOHLFARTH (1985) konzipiert im gemeinsamen Handeln ein Konzept der Sprachförderung, das auf den Erwerb von Sprache über den Dialog beruht. Er sieht die Sprache als eine überindividuelle bzw. soziale Institution im Dialog begründet. "Für den Erwerb von Handlungs- und Sprachfähigkeit ist der Dialog konstitutiv" (ebd., 185), wobei sich geistige Behinderung in Erschwernis des Dialogs manifestiert, in mangelnder oder gestörter Interaktionsbereitschaft" (ebd., 185).

"Sprache wird im gemeinsamen Handeln erworben und geht daraus hervor in einem Prozeß der geleiteten, schöpferischen Tätigkeiten des Kindes" (ebd., 191).

Er plädiert für eine Sprachförderung integriert in das didaktische Konzept des handlungsbezogenen Unterrichts, der sich aus dem besonderen Lernverhalten geistig Behinderter begründet (vgl. MÜHL 1979); "Handeln lernt man durch Handeln" (MÜHL 1980, 22) wobei er funktionsreduziertes Üben kritisiert und ganzheitlich handelndes Lernen und ein an der Pragmatik orientiertes Konzept der Förderung sozialer Interaktionen von geistig behinderten Menschen mit ihren Kommunikationspartnern fordert.

Auch NÖTHER (1981) setzt sich für die Einleitung und Optimierung von Interaktionsprozessen zwischen Kind und Eltern mit dem Ziel der aktiven Beteiligung des Kindes an reziproken Handlungsabläufen ein. Von besonderer Bedeutung sind hierbei präverbale Interaktionsmittel sowie spielerische und lustvoll erlebte Interaktionen.

Das Bilderbuch kann im Sinne von NÖTHERS Theorie zu effektiven, abwechslungsreichen und interessanten Interaktionen anregen und motivieren. Das Bilderbuch läßt sich auch in WOHLFARTHS Konzept realisieren.

4.1.3.2.1 Förderung der Sprache auf phonetisch-phonologischer Ebene

Die ikonische Darstellung unterstützt die Förderung der Lautdiskrimination und Lautbildung.
Das Bild reizt zum Produzieren von Geräuschen, es festigt und differenziert Laute. Übungen zur Diskrimination lassen sich während des Prozesses der optischen durch akustische Analyse realisieren.

4.1.3.2.2 Förderung der Sprache auf syntaktisch-morphologischer Ebene

Anschauung dient der indirekten Verdeutlichung von zu ermittelnden, morphologisch-syntaktischen Strukturen. Dem geistig behinderten Kind kann die Verknüpfung von Satzteilen durch bildliche Darstellung erleichtert werden.

Innerhalb der Sprachtherapie betrachtet HOMBURG (1981) den Einsatz von Veranschaulichungen als Starthilfen, um dem Kind wenig faßbare Sprachregelung prägnant zu markieren.
FÜHRING/LETTMAYER (1981[8]) fordern Anschauung, um keine Langeweile beim Kind aufkommen zu lassen.
Diese Ansätze lassen sich auch bei geistig Behinderten durch das Bilderbuch realisieren. Das Bilderbuch als indirektes kommunikativ-unterstützendes Verfahren kann das Kind zur aktiven Aneignung sprachlicher Strukturen im sinnvollen situativen Kontext veranlassen.

Es bietet z.B. Muster für Rollenspiele in denen Sprache im sozialen Kontext nachvollzogen werden kann.

Die morphologisch-syntaktische Struktur wird so durch semantische und pragmatische Fundierung realisiert.

Sehr wichtig ist es zunächst, die Sprechfreudigkeit eines dysgrammatischen Kindes anzuregen, da für seine Sprachschwäche auch der geringe Sprechantrieb verantwortlich ist.

Hierzu erscheinen bunte Bilder und insbesondere die Situationsbilder mancher Spiele oder Bildserien zur Sprachförderung besonders geeignet.

Das Kind kann sich durch die Darstellung vieler bekannter Zustände, Vorgänge und Handlungen das ihn Ansprechende aussuchen und darüber berichten, was zum Verstehen und Sprechen ganzer Sätze führen kann.

4.1.3.2.3 Förderung der Sprache auf semantisch-lexikalischer Ebene

Der Wortschatz geistig behinderter Kinder ist, wie schon an früherer Stelle beschrieben, durch starke Ausfälle im Bereich der Adjektive, Adverbien und Präpositionen sowie einer charakteristischen Differenz zwischen passivem und aktivem Wortschatz gekennzeichnet.
Für Wortschatzaufbau und Wortschatzerweiterung sind zunächst Wörter auszuwählen, die Personen, Tiere, Gegenstände, Tätigkeiten, Vorgänge, Merkmale, Eigenschaften und Beziehungen repräsentieren, die dem Schüler aus seiner nächsten Umgebung bekannt sind (vgl. POHL 1981, 3f.).

Hierbei lassen sich beispielsweise sehr gut Bilderlottos einsetzen, wobei zuerst der Gegenstand, z.B. ein kleines Auto, Haus etc. zu dem entsprechenden Bild gestellt wird; wenn dies beherrscht wird, geht man zur Bild-Bild-Zuordnung über (vgl. LÖWE 1973, 29 f.). Der abgebildete Gegenstand muß erst benannt werden, bevor das Kärtchen aufgelegt wird. Potentiell sprachhaltige Bilderbücher (z.B. MITGUTSCH; Bei uns im Dorf etc.) eignen sich aufgrund der zahlreichen sprachlichen Interpretationsmöglichkeiten zur Festigung der Kenntnisse und zum Aufbau neuer Wörter.

Bildliche Darstellungen von Tätigkeiten und Eigenschaften sind u.a. enthalten in sogenannten "Zeitwortlottos". Nach Erwerb und Sicherung eines bestimmten Grundbestandes ist es ebenso wichtig, zunächst in Sachgebieten, die die Kinder besonders stark ansprechen (z.B. Tiere) mit der Präzisierung des Wortschatzes zu beginnen

und über die unmittelbare Umgebung hinauszugehen (anstelle von Vogel wird nur von Spatz, Meise etc. gesprochen). Auch können mit Hilfe von Kinderlexika (z.B. "Mein erster Brockhaus") und Bilderbüchern die Kinder mit nicht ganz so geläufigen Dingen aus der Umwelt bekannt gemacht werden. Wenn möglich, sollte auch hier der direkte Kontakt vorausgehen (z.B. Beobachtungen von Vögeln am Futterhäuschen). Durch das Vorlesen von Geschichten und das gemeinsame Betrachten der Bilderbücher kann das geistig behinderte Kind neue Kenntnisse und Begriffe über unbekannte Menschen, Tiere, Gegenstände erfahren.

Wörter aus Lebensbereichen, die dem geistig behinderten Kind nur unzureichend erschlossen sind, das "zeitlich wie räumlich Fernliegende" (FLEHINGHAUS 1981, 110 f.) können durch das Vorlesen und Anschauen entsprechender Bilderbücher vermittelt werden.

Schließlich ist auf solche Wörter zu achten, die Zusammenhänge erfassen wie zuerst, dann, danach, deshalb, deswegen, weil, denn etc. Sie werden beim Betrachten von Bildgeschichten, die zeitliche und logische Abläufe darstellen, erlernt.

Durch die ständige Verbindung des Wortes mit dem konkreten Gegenstand oder der Handlung, der erfahrbaren Eigenschaft oder Beziehung und anschließend mit entsprechenden Abbildungen als nächster Abstraktionsstufe, wird der Prozeß der Begriffsbildung, der auch für die kognitive Entwicklung von zentraler Bedeutung ist, bei geistig behinderten Kindern abgesichert. Er verläuft, ausgehend vom Stadium der lediglich emotional gesteuerten, diffusen und ungerichteten Ausdehnung der Wortbedeutung auf unterschiedliche Gegenstände, die mit gleichem

Wort bezeichnet werden und aufgrund perzeptiver, insbesondere visuell erfaßbarer Kriterien zusammengehörig erscheinen.

Durch möglichst konkretes Anschauungsmaterial für die semantische Füllung einzelner Wörter wird das Kind veranlaßt, "die allen erfahrenen Einzelerscheinungen zugrundeliegenden Wesensmerkmale zu abstrahieren und als das (abstrakte) Zentrum des einen gelernten Wortes zu internalisieren" (PRILLWITZ 1975, 276).

So kann man Bilder von verschiedenen Tieren etc. vorlegen. Beim genauen Anschauen und der wiederholten Bezeichnung kann sich das Kind die Gemeinsamkeiten einprägen.

> "Die hierarchische Struktur komplexer Begriffssysteme kann bei etwas umfangreicherem und auf dieses Ziel hin angelegtes Grundwortschatz ebenfalls erfahrbar und verfügbar gemacht werden, wobei sich wiederum optische Darstellungs- und Vermittlungsformen anbieten" (ebd.).

Sprachförderung hat ihr Ziel dann noch nicht erreicht, wenn das Kind einzelne Wörter sprechen kann. Es müssen Interaktionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, "die es anregen, semantische Relationen zu erwerben und den Gebrauch neu erlernter Wörter entsprechend zu üben" (NÖTHER 1981, 186 f.).

Das Kind muß lernen, die Wörter mit verschiedenen semantischen Relationen zu gebrauchen. Die ikonische Darstellung dient sowohl der Anregung, neue Wörter und ihre semantischen Entsprechungen zu erwerben als auch den Gebrauch neu erlernter Wörter zu üben. Die Interaktionssequenzen können so entsprechend geplant werden, daß sie auf das Erlernen eines Wortes im Zusammenhang mit

einer bestimmten semantischen Relation abzielen.

Das Bilderbuch kann auch zum Erwerb abstrakter Begriffe führen, deren semantische Relation durch sprachliche Darstellung aufgrund des hohen Abstraktionsgrades vom geistig behinderten Kind nicht erworben werden kann.

4.1.3.2.4 Förderung der Sprache auf pragmatisch-kommunikativer Ebene

Sowohl die Kommunikationsbereitschaft als auch die Kommunikationsfähigkeit geistig behinderter Kinder kann durch die Arbeit mit ikonischen Darstellungen wirksam gefördert werden, da diese einen Sprechanlaß bieten, in dem Thema und Reihenfolge zur Orientierung vorgegeben sind. Das Kind wird angeregt zu sprechen und zu lernen, sinnvoll und zusammenhängend über ein Geschehen oder einen Handlungsablauf zu berichten.

Spracherfahrungen werden stets bei der konkreten Anwendung in Situationen gemacht, unter der Voraussetzung der kommunikativen Intention des Kindes und der Interpretationsbereitschaft des Erziehers (vgl. FÜSSENICH/ HEIDTMANN 1984, 50).

In alltäglichen Situationen und Interaktionen mit vertrauten Personen in gewohnter Umgebung soll das geistig behinderte Kind in seinen kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten unterstützt werden (vgl. NÖTHER 1981, 171 ff.).

An dieser Stelle setzt die ikonische Darstellung ein. Sie bietet Gelegenheit zu förderlichen Maßnahmen, zur Interaktion, beim gemeinsamen in Emotionalität ge-

betteten Betrachten eines Bilderbuches.

Der Erzieher muß nicht immer Situationen zur pädagogischen Nutzung finden. Das Bild bietet Anlaß zum komplexen Sprachhandeln, es vermittelt entsprechende Situationen.

"Eine ökonomische und effektive Weise, Kommunikationssituationen in den Unterricht einzubringen, ist die Vermittlung durch das Bild bzw. die Bildfolge" (FIRGIS/TYMISTER 1972,268).

Um die Kommunikation erst in Gang zu bringen, ist eine gewisse Sprechbereitschaft und -freude erforderlich. Diese wird besonders durch farbige Bilder bei den geistig behinderten Kindern angeregt. Je nach Sprachentwicklungsstand kann man hier Abbildungen von einzelnen Gegenständen Bilderfolgen oder Bilderbüchern verwenden.

Durch die Bildvorlage wird entsprechend den Forderungen der modernen Sprachpädagogik der mündliche Sprachgebrauch in den Vordergrund gestellt. Über die Bilder werden die Kinder unmittelbar in Kommunikationssituationen hineingestellt, zum Sprechen motiviert und so auf direktem Weg in die deutsche Sprache eingeführt, indem sie im Spiel Wortschatz erwerben, vorhandene Kenntnisse erweitern und das Sprechen in Sätzen lernen und üben. Im einzelnen zielen die Übungen auf genaues Benennen, Zuordnen, Erläutern, Begründen und Bewerten der in den Bildern dargestellten Situationen.

Da auf den Bildern verschiedene Bereiche der Welt, in der die Kinder leben, angesprochen werden, fordern sie über das Beschreiben hinaus zum Kommentieren und ansatzweise zur kritischen Betrachtung hinaus. Im Zusam-

menhang mit den Darstellungen der Märchen- und Traumwelt wird auch der Phantasie Raum gegeben und das kreative Entwerfen von sprachlich auszuformenden Vorstellungen angeregt.

4.1.3.2.5 Das Bild als Sprechimpuls

Eine linguistische Kompetenz (Beherrschen von Grammatik und umfassendem Wortschatz) stellt deren Anwendung in einer konkreten Sprechsituation nicht sicher. Das trifft in besonderem Maße auch bei geistig Behinderten zu.

Neben theoretischen Regeln sollte der geistig Behinderte die aktuelle Realisierung von Wörtern und Sätzen lernen.

Der Erzieher muß nun Situationen finden, die Anlaß zum Sprachhandeln der Schüler bieten. Jedoch kann er Lebenswirklichkeit nicht immer präsentieren. Schüler müssen also in fiktive Situationen versetzt werden, die die gewünschten Äußerungen provozieren, die die Sprechhandlung realisieren vermögen.

Eine sprachliche Situationsangabe ist für den geistig Behinderten zu abstrakt, er verfügt in der Regel nicht über das erforderliche hohe Maß an sprachlichem Können.

Das auf Sprache verzichtende Bild gibt dem geistig Behinderten Impulse für sprachliches Handeln. Es steht der unmittelbaren Wirklichkeitserfahrung des geistig behinderten Schülers näher als der abstrakte Text.
Der Bildinhalt kann je nach kognitiver Kompetenz und Erfassungsvermögen ausgewählt werden.
In der ersten Phase, der Dekodierung, geht es darum, das visuell Mitgeteilte zu verstehen. Das Kind lernt, aus der Fülle aller Reize die wichtigen Invarianten, objektunterscheidende Merkmale auszuwählen,und zwar diejenigen, die zur Orientierung nötig sind. Oft ent-

halten Bilder unvollständige Reizmuster, wodurch die Identifizierung erschwert wird. Für geistig Behinderte ist zu Beginn die Dekodierung nicht durch Unvollständigkeit zu erschweren. Die Bildgestaltung muß so konzipiert sein, daß es dem geistig Behinderten gelingt, den dargestellten Wirklichkeitsausschnitt mit seiner Welterfahrung zur Deckung zu bringen und ihn zu identifizieren, sowohl Einzelinhalte als auch der Gesamtzusammenhang und Sinn sollen erkannt werden. Der geistig Behinderte muß die Bildelemente überhaupt wahrnehmen, zueinander in Beziehung treten lassen und mit seiner Erfahrung verknüpfen.

In der folgenden Transkodierung erfolgen sprachproduktive Übungen, vom Beschreiben eines einzelnen Bildes bis zum Erzählen einer Bildgeschichte. Die ikonisch repräsentierte Welt muß in eine sprachlich repräsentierte umgewandelt werden.

Die Neukodierung fordert und fördert die schöpferische Aktivität der Schüler. Entsprechend eigenen Voraussetzungen gibt das Bild Anregung zur Um- und Neugestaltung von Sprachsituationen.

Bilder reizen demnach zum Sprechen:

> "Die Verwandlung der Wirklichkeit durch das Zeichen und die Beziehung zwischen Bild und erkannter und bekannter Wirklichkeit motivieren, das ikonische Zeichen zu entschlüsseln und in den eigenen Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizont einzuordnen" (ULRICH 1976, 80).

Nicht jede Bildvorlage eignet sich für geistig behinderte Kinder, für die ein Medium entwickelt werden muß, das einen ablesbaren Zugang hat. Das Bilderbuch läßt

sich entsprechend dem Lernverhalten geistig Behinderter variieren.

Sprachförderung soll sich in umfassenden inhaltsbestimmten Einheiten vollziehen.
Syntaktische und lexikalische Übungen sollen nicht wie in den Mappen zur Sprachförderung isoliert betrieben werden, sondern an Umwelterfahrung und sprachrelevanten Lebenssituationen anknüpfen, um nicht nur eine Anreicherung des passiven Wortschatzes, sondern eine Aktivierung zum bedeutungsvollen Kontext zu realisieren.

Durch entsprechende Bilderbücher, deren Struktur noch näher erläutert werden soll, können nach der Wortschatzerweiterung durch Einheitsdarstellungen Anregungen zur Aktualisierung auf pragmatischer Ebene gegeben werden, so daß eine Förderung auf allen Ebenen realisiert wird.

4.1.3.3 Förderung von Motivation und Emotion

Gerade für die auf Emotionalität angewiesenen und ansprechenden geistig behinderten Kindern (vgl. JOSEF 1974) ist es wichtig, daß Gefühle im Bilderbuch viel Platz einnehmen. Emotionalität sollte in der kindlichen Erfahrungswelt nicht fehlen.
Alle menschlichen Gefühle jeglicher Art sollten dargestellt werden, um dem geistig behinderten Kind das breite Spektrum menschlicher Gefühle aufzuweisen, um es für diese zu sensibilisieren.

Bilderbücher geben dem Kind Möglichkeiten, Gefühle und Beziehungen auszuleben und zu erweitern; sie dienen der

Entfaltung und dem Training emotionaler Kräfte.
Nach DENNERLEIN (1973, 197) sind für Vorschulkinder mit Hilfe des Bilderbuches vor allem emotionale Fähigkeiten anzustreben.

Die physiognomische Welt wird mit Hilfe des Bilderbuches abgelöst. Es macht die Gefühlsbindungen des Kindes beweglicher und führt es aus seinem eng geschlossenen Kreis der frühen, nur vom Kind ausgehenden und auf diese zurückwirkenden Affekte heraus, da das Kind mit 11/2 bis 2 Jahren gefühlsmäßige Beziehungen zu Gegenständen der Realität auch auf abgebildete Gegenstände überträgt (vgl. EWERT 1968, 86).

Da der Text des Bilderbuches dem Kleinkind vorgelesen werden muß und auch bei textfreien Bilderbüchern eine spezielle Führung notwendig ist, vollzieht sich das Vorlesen oder Zeigen eines Bilderbuches immer in Interaktion zwischen Erzieher und Kind, wodurch die Chance zu Kontakten, die insbesondere das Gefühl der Geborgenheit geben, vorhanden ist.

Vielfältige Funktionen können erfüllt werden, ohne daß das Kind überfordert wird, ohne daß es Lust und Freude am Betrachten des Bilderbuches verliert (vgl. PAGENDARM 1979, 159).
Der Aspekt der Unterhaltung, der Ablenkung, des Spaß habens, sollte auf keinen Fall außer acht gelassen werden.

Geistig behinderte Kinder sollen Freude am Bilderbuchbetrachten haben, an verschiedenen Inhalten und Typen. "Es zeigt sich, daß Kinder große Freude daran haben, die Welt einmal verkehrt zu erleben"(HARTMANN 1973, 52).

Dieser Aspekt ist beim geistig behinderten Kind individuell zu überprüfen.

4.1.3.4 Förderung der Erfahrungsaneignung

Eine umfassende Bedeutung des Bilderbuches liegt in seiner "umweltzeigenden und -klärenden" Funktion (MAIER 1982, 35). Es führt das Kind in die Vielfalt der Umwelterscheinungen ein. Die Darstellungen haben um so mehr Erfolg, je besser sie die dem Kind schon vertraute Wirklichkeit und ein kleines Stück darüberhinaus zeigen (vgl. EWERT in BAUMGÄRTNER 1968, 84). Bilderbücher lassen das Kind an einem ihm verständlichen Ausschnitt der Welt teilnehmen (vgl. KARNICK in BAUMGÄRTNER 1968, 109). Das Bilderbuch soll helfen, sich in der eigenen kleinen Welt zurechtzufinden und sich Dinge aus verschiedensten Bereichen zueigen zu machen (vgl. AMBERGER 1955, 77, vgl. KARNICK, 96). Es liefert quasi die Einführung in die Fülle der Realität, die durch wiederholtes Betrachten und in-Beziehung-setzen kennengelernt wird und die es sonst kaum kennenlernen würde. So werden Bilderbücher zu ersten Bildungsbüchern. Das Bild bietet Möglichkeiten Ausschnitte aus der vorüberziehenden Wirklichkeitsfülle anzuhalten, um mit ihm nach eigenem Ermessen umzugehen, d.h. kurz oder lang zu verweilen; das Bilderbuch wird so zur Hilfe, "die Umwelt zum geistigen Besitz zu machen" (MAIER 1973, 33).

Wo das zu erfassende Objekt den Sinnen nicht unmittelbar dargeboten werden kann, sind Bilder unentbehrlich.

Für geistig Behinderte ist es von besonderer Relevanz, daß das Bilderbuch die Möglichkeit bietet, zeitlich und

örtlich getrennte Erscheinungen zu ordnen und in einer bestimmten Reihenfolge darzubieten; Gegenstände, Tiere u.a. aus der Umwelt in Erfahrung zu bringen, welche zunächst nicht unbedingt zu ihren unmittelbaren Lebens- und Erfahrungskreisen gehören, als Stellvertreter für Realsituationen.
In Sonderkindergärten und Schulen für Geistigbehinderte (Sonderschule) ist es oft nicht möglich, die zur Umwelterweiterung erforderlichen Gegenstände zu holen; sei es, weil sie zu groß, zu gefährlich etc. sind. Manchmal kann man sie auch nicht an Ort und Stelle besichtigen. Demnach benötigt man Repräsentationsmedien von Wirklichkeit: Bilder als Ersatz für die Gegenstände und Ereignisse selbst.

> "Die Fülle von Erfahrungsbedürfnissen des Kindes und Lernanforderungen der Umwelt läßt sich allein auf der Ebene der realen Auseinandersetzung nicht mehr bewältigen. Anschauungsmaterialien, zu denen als wichtiger Teil Bilderbücher gehören, sind - neben anderen Medien - notwendiger Bestandteil des Unterrichtes in die Eingangsstufe" (GÜNTHER 1975, 238).

4.1.4 Förderung sozialer Kompetenz

Mit erziehlicher Funktion ist der Einfluß auf das sittlich-moralische Denken, Werten und Verhalten des Kindes gemeint. Vorgänger des moralischen Bilderbuches sind die bis ins 16. Jahrhundert zurückreichenden "Zuchtbüchlein", die das Kind mit Verhaltensregeln für alle Lebensreiche belehren wollten.

In der Bilderbuchproduktion der Gegenwart werden lebenspraktische alltägliche Probleme, wie Verkehrsverhalten,

Gesundheitserziehung, Zusammenleben, sozialkundliche Probleme etc., durch die das Kind seine eigenen Sorgen und Wünsche wiedererkennt, anschaulich, auf direkte Belehrung verzichtend, dargestellt. Es geschieht so eine Spiegelung pädagogisch relevanter Gruppenprozesse, "die dem Kind Konstellationsmöglichkeiten bei seiner Zuordnung in der Gruppe oder Einordnung in der Familie zeigen und unter Umständen Lösungswege für seine Rollenproblematik anbieten" (ALEY 1972, 117 f.).
Das Bilderbuch kann Denkanstöße und Anregungen geben, sein eigenes Handeln zu beobachten und sich mit Konfliktsituationen auseinanderzusetzen, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten können kennengelernt werden. Die bildnerische Erläuterung zeigt das Zustandekommen von Verhaltensweisen, Problemen und Konflikten und zielt zur Aktualisierung sozialer Kompetenz ab.

Das in seiner Sozialentwicklung oft beeinträchtigte geistig behinderte Kind (vgl. JOSEF 1974[3]) sammelt durch das Bilderbuch elementare soziale Erfahrungen, an denen es ihm im realen Leben mangels sozialer Kontakte fehlt.

Bilderbücher spiegeln sozial gesellschaftlich erfahrbare Realität wider, konkrete soziale Alltagserfahrungen werden vermittelt.

Bilder und Bilderbücher können sowohl heile Welt thematisieren als auch aktuelle und latente soziale Probleme aufdecken und bewältigen helfen; sie stellen so ein potentielles Übungs- und Lernmaterial im sozialen Erfahrungsbereich dar.

Die ikonische Darstellung erweitert den Rahmen der Sozialisation des geistig behinderten Kindes; die er-

schwerte Sozialisation kann aufgearbeitet werden, Konflikte und Schwierigkeiten im Alltag des geistig behinderten Kindes können im Bild erlebt werden.

Die im Bild geschilderte Wirklichkeit sollte mit den täglichen erfahrbaren Gegebenheiten des geistig Behinderten übereinstimmen; Umwelt soll nicht verfälscht abgebildet, sondern auch Konflikte sollten dargestellt werden. Der Zusammenhang des Inhalts mit dem unmittelbaren kindlichen Erfahrungsraum des geistig Behinderten sollte auf jeden Fall gewährleistet sein.

Kinder erkennen ihre Rolle in der Gemeinschaft leichter, wenn sie Situationen und Rollen im Bilderbuch erleben (vgl. BÖDECKER 1966, 4). Im Bilderbuch wird das spätere soziale Verhalten geübt und vorgeformt.

Durch Darbietung von Problemen können Kinder sich mit Personen identifizieren, da sie Motive sozialen Verhaltens bieten (vgl. KÜNNEMANN 1972, 36), so könnten Konflikte und Schwierigkeiten im Alltag des geistig behinderten Kindes im Bild erlebt werden.

4.1.5 Förderung von Kreativität und Phantasie

Indem Bilderbücher zum selbständigen Betrachten, Entdecken, Fabulieren, Assoziieren, Gestalten und Malen anregen, wird das Kind zu schöpferischen, produktiven und kreativen Leistungen geführt. Die Bilderbuchwelt ist der geeignete Ort, die "Phantasie des Kindes zu wecken und seine Wunschträume anzusprechen" (ALEY 1975, 137). Dem Bilderbuch kommt demnach in der Förderung der Kreativität signifikante Bedeutung zu.

Nach den Ergebnissen der Kreativitätsforschung eignet sich das Spielverhalten und Bilderbuchbetrachten zur Animierung kreativer Prozesse. Das Bilderbuch regt zur Phantasie und Kreativität auf spielerische Weise an.

Das Bilderbuch stellt "ein Korrelat zu den direkten Umwelterfahrungen, die dem Kind ja nur ein begrenztes Vorstellungsbild dieser Welt vermitteln können" (THIELE 1985, 12 f.) dar. Besonders das geistig behinderte Kind bedarf einer kreativen Förderung.

Das Bilderbuch bietet konkrete Möglichkeiten der Förderung kreativer Fähigkeiten, die auch beim geistig behinderten Kind abhängig vom Grad der Behinderung, Umweltsituation, Erziehung und Erfahrung ansatzweise vorhanden sind (vgl. FINKEL 1978, 27; SEEBOTH 1973, 49). Durch das Bilderbuch gelangt das geistig behinderte Kind zu neuen Erfahrungen, die ihm zu kreativen Prozessen verhelfen, wodurch wiederum neue Erfahrungen gesammelt werden, wobei die ikonische Darstellung in allen didaktischen Sach- und Problembereichen eingesetzt werden kann. SEEBOTH sieht das Ziel der Kreativitätsförderung in der

> "Hinwendung des Kindes zur Umwelt, seine Umweltoffenheit zu stärken und die ihm verbliebenen intellektuellen und praktischen Fähigkeiten zu entwickeln und das Kind zu möglichst selbstständigen einfachen Schlußfolgerungen und Handeln zu erziehen" (ebd.).

Durch Anregungen und Umwelterweiterung mit Hilfe des Bilderbuches werden Bewußtsein und Eindrücke des gei-

stig behinderten Kindes erweitert. Die dazu notwendigen Prinzipien der Individualisierung, Fähigkeiten in kleinsten Schritten und Differenzierung (vgl. FINKEL 1978, 28 f.) sind dabei zu realisieren.

Sie bieten Anlässe zur Förderung der Kreativität sowohl im freien Betrachten als auch in strukturierten Lernangeboten.

Nach FINKEL (1978, 93) ist Kreativitätsförderung bei Kindern ohne gleichzeitige Elternarbeit nicht sinnvoll oder möglich. Eltern und Erzieher sollten sich aufgrund des wichtigen Lernprinzips der Imitation bei geistig Behinderten selbst kreativ verhalten; durch Bilderbücher können auch sie zur Kreativität und Phantasie angeregt werden.

4.1.6 Förderung der Ästhetik

Der kunstpädagogische Aspekt des Bilderbuches zentriert sich auf das Bild im Bilderbuch. Das Betrachten des Bildes aus kunstwissenschaftlicher Perspektive beinhaltet elementare Auswirkungen auf das Kleinkind. Dem Umfang an geschmackvollen und qualitätsvollen Bilderbüchern kommt eine wichtige kunstpropädeutische Bedeutung zu (vgl. MAIER (1973, 47; BAUMGÄRTNER ^{2}1973, 54), da schon das Kind ästhetische Qualitäten zeigt. BEINLICH betont die potentiellen ästhetischen Fähigkeiten des Kindes auf allen Stufen (vgl. BEINLICH 1970, 899). "Die ästhetischen Urerlebnisse sind nicht das Ergebnis einer ästhetischen Erziehung, sondern dem Menschen mitgegeben oder unmittelbar in ihn eingehend" (BEINLICH 1970, 899). "Sie können Ende des 1., spä-

testens im 2. Lebensjahr auftreten und sind auf dem musikalischen, dem bildnerischen, dem rhythmisch-motorischen und dem literarischen Gebiete nachweisbar" (vgl. BEINLICH 1970, 899.)
Nach MAIER bleibt der Vorgang des ästhetischen Bildbetrachtens dem Kind unbewußt, es ist unfähig, über das Ästhetische zu reflektieren (vgl. MAIER 1973, 47).

Das Bilderbuch bringt dem Kind Zeichen- und Symbolcharakter der Kunst nahe,

> "Der frühkindliche Umgang mit dem Bilderbuch hat ja nicht allein insofern kunstpropädeutische Bedeutung, als es den Zeichencharakter des Bildes erfahren läßt, sondern auch in dem Sinne, daß dabei bereits Normen und Maßstäbe ästetischer Wertung gesetzt werden" (BAUMGÄRTNER 1973², 58).

So stellt das Bilderbuch eine erste Begegnung mit der Kunst und Kommunikation mit ästhetischen Objekten dar. Betrachtung des Bilderbuches fördert auch bei geistig Behinderten nicht nur konkretes Wissen, anschaulich bildhafte Erkenntnisse, Differenzierung der Gefühle etc., sondern auch die ästhetisch-künstlerische Erlebnisfähigkeit.

Bereits im Vorschulalter soll auch bei geistig behinderten Kindern in Ansätzen das ästhetische Verhältnis zu allem in der Welt, was ästhetisch gewertet werden kann, herausgebildet werden: zur Natur, zu anderen Menschen, zu sich selbst, zu allen Formen der menschlichen Lebenstätigkeit, zu der von Menschenhand geschaffenen Welt der Dinge und zur Kunst als einem spezifischen Träger ästhetischen Wertes.

Das hängt einmal vom Kunstwerk ab, von seinem Inhalt und seiner Gestaltung und zum anderen vom Kunstauf-

nehmenden, von seinen sozialen Lebens- und Kunsterfahrungen.

Der Kunstaufnehmende ist in unserem Falle das geistig behinderte Kind. Ein Bild kann beim geistig behinderten Kind sinnlich-emotionale Beziehungen, Freude und Genuß auslösen oder Ablehnung, wobei es sich vom Gesamtwerk oder auch vom Detail beeinflussen lassen kann.

Nach MÜLLER (1983) vollzieht sich der Rezeptionsprozeß des ästhetischen Aufnehmens in folgenden Phasen:

Zunächst erfolgt ein erstes Aufnehmen des Bildes in seiner Gesamtwirkung. Das Kind wendet sich dem subjektiv Bedeutsamen zu. Im Vordergrund steht vielleicht die gegenständliche Orientierung, die Freude an der sichtbar gestalteten Welt und Freude darüber, Bekanntes wiederzuentdecken. Es kann sich an der Schönheit einzelner Bildobjekte, an Farben oder am ganzen Bild erfreuen.

In der nächsten Phase dringt das Kind tiefer in einige Besonderheiten der Inhalt-Form-Einheit, bei der das bewußte Erfassen der spezifischen Formgestalt und ihrer Inhaltsfunktion im Vordergrund steht.

> "Äußerlich zeigt sich dies in einer wechselnd analytischen, synthetischen und vergleichenden Betrachtungsweise, innerlich in einer immer stärkeren, umfassenden Aktivierung des ästhetischen Bewußtseins des Betrachters, einschließlich seiner Erfahrungen, seines Wissens und seiner allgemeinen weltanschaulichen und ideologischen Position" (MÜLLER 1983, 49).

Das Vorschulkind sowie auch das geistig behinderte Kind kann diese Phase nur mit Hilfe des Erziehers durchlaufen. Über das Erleben und Erkennen ausgewählter Gestaltungsmittel, wie Bildobjekte, Komposition, Farbigkeit und Bildraum können geistig behinderte Kinder einfache Werturteile bilden.

Anschließend erfolgt ein zusammenfassendes Werten des Kunstwerkes auf der Grundlage erkannter Inhalt-Form-Beziehungen.
Das gesamte Bild steht im Mittelpunkt. Aufgrund der bisher gewonnenen Einsichten über Form, Sinngehalt, hervorgerufener Gefühle trifft der Betrachter seine Wertung (vgl. MÜLLER 1983).

Auch FLJORINA (1961) betont die Reaktion des Kindes auf den Inhalt des Bildes und auf die Darstellungsweise (vgl. FLJORINA 1961, 46). Inhalt und Form weisen allgemeinästhetische Tendenzen der kindlichen Wahrnehmung auf, die in den folgenden Kapiteln näher erläutert werden soll.

4.1.7 Zusammenfassung

Das Bilderbuch fördert die Entwicklung der den Weltorientierungsprozeß unterstützenden Bereiche der Kognition, Wahrnehmung, Sprache und Sozialfähigkeit. Dabei wird auch die Multidimensionalität des Wahrnehmungsprozesses berücksichtigt, da das Bilderbuch funktional die abhängigen Variablen Motorik, Sprache, Motivation, Emotion, Erfahrungsaneignung fördert. Aufmerksamkeit wurde nicht explizit ausgeführt, da aufgrund eines entsprechenden Inhaltes das Aufmerksamkeitsverhalten gesteigert werden kann.

Funktionalität ist jedoch abhängig von einer entsprechenden Form des Bilderbuches.

Nachdem versucht wurde, einen Überblick über die Funktionen des Bilderbuches für geistig behinderte Kinder zu geben, soll im folgenden die Frage nach der Form gestellt werden, denn für die Verwirklichung didaktischer Intentionen in der Erziehung und Bildung geistig Behinderter ist die Abhängigkeit von der Darstellungsart sehr bedeutsam.

4.2 Form-/Strukturaspekt

Es stellt sich nun die Frage, wie müssen Bilder und Bilderbücher gestaltet sein, damit sie als Medium der Weltorientierung für geistig Behinderte alle Funktionen erfüllen.

Das Erkennen der Struktur der Bildelemente und des Bildganzen geht dem Verstehen des Bildes voraus. Die Struktur des Bildes ist abhängig von den Gestalteigenschaften, d.h. von den Struktur- und Wesenseigenschaften und von der Ganzqualität.

Bei der Frage nach den Kriterien zur Struktur des Bildes stößt man immer wieder auf den Begriff der "Kindgemäßheit". Als kindgemäß gelten Bilderbuchillustrationen, die für drei- bis vierjährige Kinder klar abgegrenzte, überschaubare farbige Formen aufweisen. Hier besteht die Gefahr der Ausgrenzung der kindlichen Interessen und Fähigkeiten, sowohl des nichtbehinderten als auch des geistig behinderten Kindes von der alltäglichen Realität.

> "Kinder sind durchaus in der Lage, differenzierte und subtile visuelle Informationen zu entschlüsseln, sich in komplexe Bilder hineinzusehen, sie zu deuten und auch zu kritisieren" (THIELE 1985, 9).

Diese Aussage gilt m.E. auch für geistig Behinderte, bei denen jedoch eine entsprechende methodische Aufarbeitung erfolgen muß. Auch bei geistig Behinderten ist zu befürchten, daß das ständige Vorlegen eines naiven kindgemäßen Illustrationsstils Unterforderung und Langeweile provoziert. Geistig Behinderte sollten mit unterschiedlichen Bilderbuchillustrationen vertraut

gemacht werden, um vielfältige Anregungen im Erfahrungsbereich und darüber hinaus zu bekommen.

Zur Untersuchung der Gestalteigenschaften, d.h. der Struktur-, Wesens- und Ganzeigenschaften, sollen folgende Kriterien Berücksichtigung finden.

Entsprechend den dargestellten Stufen des Rezeptionsverhaltens erfolgt anschließend eine fünfstufige Systematik der genannten Kriterien und Anforderungen an ein Bilderbuch für geistig behinderte Kinder und Jugendliche.
Hinsichtlich der erforderlichen Gestaltprägnanz ist das vorgeschlagene Raster in fünf Stufen zu differenzieren.

4.2.1 Raster zur Beschreibung der Gestalteigenschaften eines Bilderbuches

1. Ganzqualität oder -beschaffenheit
   (Material)

   1.1 Äußere Erscheinungsform (Format)
   1.2 Art des Einbandes

2. Struktur- oder Gefügeeigenschaften

   (Art der Anordnung mit Tendenz zur guten Gestalt)

   2.1 Anzahl der Bildgegenstände (Komplexität)
   2.2 Größe (Größenverhältnisse)
   2.3 Umriß
   2.4 Figur (Abgehobenheit gegenüber anderen Dingen)
   2.5 Form
   2.6 Perspektive
   2.7 Stil

3. Wesens- oder Ausdruckseigenschaften

   3.1 Farbwahl
   3.2 Farbanordnung (Kontraste, Konturen)

STUFE 1

1. Materialqualität oder -beschaffenheit

1.1 großes Format
1.2 robuster, unzerreißbarer Einband

2. Struktur- oder Gefügeeigenschaften

2.1 Einzelbild, einstufige Figur-Grund-Hierarchie
2.2 reale Größenverhältnisse
2.3 vollständiger Umriß
2.4 Abgehobenheit der Figur vom Grund
2.5 keine Perspektive
2.6 realistische, konkrete Darstellung
vereinfachender Realismus
- Seitenansicht, ohne Licht-Schatten-Verhältnisse -

3. Wesens- oder Ausdruckseigenschaften

3.1 warme, leuchtende, kräftige, realistische Farben
3.2 deutliche farbige Abhebung vom Untergrund

STUFE 2

1. Materialqualität oder -beschaffenheit

   1.1 großformatig
   1.2 robuster Einband

2. Struktur- oder Gefügeeigenschaften

   2.1 Bilder mit 1-2 Elementen, zweistufige Gliederungshierarchie
   2.2 reale Größenverhältnisse
   2.3 vollständiger Umriß
   2.4 Abgehobenheit der einzelnen Bildgegenständen durch deutliche Konturen
   2.5 leichte Perspektive
   2.6 realistische, naturgetreue Darstellung

3. Wesens- oder Ausdruckseigenschaften

   3.1 warme, realistische Farben
   3.2 kontrastreiche Farbwahl

STUFE 3

1. Materialqualität oder -beschaffenheit

1.1 -
1.2 -

2. Struktur- oder Gefügeeigenschaften

2.1 mehrere Bildelemente
differenzierte, füllehaltige Darstellungen
differenzierte Gliederungshierarchie
2.2 reale Größenverhältnisse
2.3 vollständiger Umriß
2.4 Abgehobenheit der vollständigen Figuren voneinander
leichte Überschneidungen
2.5 leichte Perspektiven
2.6 Realismus, Vermeidung von Impressionismus, Expressionismus, Geometrisch-Abstraktem

3. Wesens- oder Ausdruckseigenschaften

3.1 warme, helle Farbgebung
3.2 kontrastreiche Farbwahl

STUFE 4

1. Materialqualität oder -beschaffenheit

vgl. STUFE 3

2. Struktur- oder Gefügeeigenschaften

2.1 vgl. STUFE 3
2.2 " "
2.3 unvollständiger Umriß
2.4 Darstellung von Teilen einer Figur
2.5 vgl. STUFE 3
2.6 " "

3. Wesens- oder Ausdruckseigenschaften

vgl. STUFE 3

STUFE 5

1. Materialqualität oder -beschaffenheit

vgl. STUFE 3

2. Struktur- oder Gefügeeigenschaften

2.1 mehrere Bildelemente,
komplexe, zusammenhängende Darstellung
2.2 vgl. STUFE 3
2.3 " "
2.4 " "
2.5 " "
2.6 " "

3. Wesens- oder Ausdruckseigenschaften

vgl. STUFE

4.2.2 Zusammenfassung

Die Prägnanz eines Bilderbuches ist abhängig von den Gestalteigenschaften, d.h. von den Struktur- und Wesenseigenschaften und von der Ganzqualität.

Untersuchungen haben gezeigt, daß Kinder in Bezug auf die Struktureigenschaften Vorlieben für vollständige, nebeneinander gemalte Figuren im realen Größenverhältnis ohne perspektivische und Licht-Schatten-Darstellungen bevorzugen (vgl. Kap.2.4).

Diese Ergebnisse sind auch auf geistig Behinderte übertragbar, ebenso wie die Erkenntnisse über Ausdrucks- und Wesenseigenschaften, d.h. über die Beliebtheitsskala und Ausdruckswerte der Farben sowie über die Ganzqualitäten. Anzunehmen ist, daß sie wie nichtbehinderte Kinder helle, satte und warme Farben bevorzugen und auch mit zunehmenden Alter mehr Wert auf realistische Farbgebung legen.

Die zunehmende Differenzierung der visuellen Wahrnehmung zu immer höheren Gliederungshierarchien und die individuelle verminderte visuelle Wahrnehmungsfähigkeit erfordern verschiedene Gliederungsstufen.

Das breite Angebot der vielfältigen Erscheinungsformen des Bilderbuches lassen diese Forderungen realisieren.

Im folgenden sollen die möglichen Inhalte des Bilderbuches für geistig Behinderte diskutiert werden.

4.3 Inhaltsaspekt

4.3.1 Überlegungen zum Inhaltsaspekt

Eng mit Form- und Funktionsaspekt des Bilderbuches hängt der Inhaltsaspekt zusammen. Es tritt nun die Frage auf, welche Inhalte/Themen vermittelt werden sollen.
Die Inhalte müssen mit den Richtlinien übereinstimmen, diese sind curriculumstheoretisch aufgebaut, wobei die Lernziele den Inhalten zugeordnet werden.[15]

Nach KLAFKI sollen alle Bildungsinhalte,[16] definiert im Hinblick auf bestimmte zu bildende Kinder und Jugendliche und ihre geschichtliche-geistige Situation, d.h. auf die Bedeutung für die zukünftige Situation, den Menschen befähigen, in der Beziehung zu sich und seiner Welt Ordnung herzustellen (vgl. KLAFKI 1964, 13).

Für unsere Zielgruppe der geistig Behinderten muß eine entsprechende Inhaltsauswahl getroffen werden.
Unter Berücksichtigung folgender Grundfragen der didaktischen Analyse von KLAFKI (1964), welchen Sinn- oder Sachzusammenhang erschließt der Inhalt, welche pädagogische Bedeutung hat der Inhalt für das Kind, worin liegt diese für die Zukunft des Kindes, welches ist die Struktur des Inhaltes, in welchem größeren Zusammenhang steht der Inhalt, welches sind die besonderen Fälle, in denen die Struktur begreiflich werden kann (vgl. KLAFKI 1964, 15 ff.) stellt sich auch in der Geistigbehindertenpädagogik die gegenstandskonstitutive Frage nach der Bedeutsamkeit von Inhalten;
der Gesichtspunkt, "unter dem ein Inhalt (Gegenstand)

für Lernende relevant ist" (KLAFKI 1976, 84).

Im Rahmen dieser Arbeit sind für die Auswahl der Inhalte die drei Aspekte von KLAUER (1970³, 43 ff.), Kindgemäßheit, Lebensbedeutsamkeit, erzieherische Relevanz konstitutiv.

Unter dem Aspekt des Kindgemäßen ist die Vermeidung jeglicher Schädigungen etc. gemeint, d.h. in der Erziehung und Bildung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher muß bei der Auswahl der Inhalte die kognitive Beeinträchtigung berücksichtigt werden.
Dieser Faktor impliziert die Ausschließung von quantitativ und qualitativ nicht zu bewältigenden Inhalten, d.h. keine Überforderung des geistig Behinderten durch zu viele und zu differenzierte Bilderbücher.

Es besteht die Notwendigkeit der Vermittlung des Lebensbedeutsamen aufgrund der Lernbeeinträchtigung; er fordert, "daß die Auslese um so mehr auf das Lebensbedeutsame bezogen sein muß, je mehr das Kind überfordert zu werden droht" (KLAUER 1970³, 46).

Aus der kognitiven Beeinträchtigung resultiert die Notwendigkeit der intensiven Förderung des sozialen Lebenshorizontes, die Berücksichtigung außerschulischer Bildungsinhalte und das Einüben sozialer Verhaltensweisen (vgl. ebd., 47).

Unter dem Gesichtspunkt des erzieherisch Relevanten fordert Klauer (1970³, 51 ff.) das "Erlernen von Verhaltensweisen", worunter er das Üben von Verhaltensmustern, das Beachten von Verhaltensnormen, Verhaltenserwartungen und Einüben im Lösen innerer Konflikte ver-

steht. Ferner das "Erlernen von Verhaltensmotiven", wie das Bedürfnis nach Freundschaft, Vertrauen, Erfolg, Bosheit, Eifersucht" etc., und das "Erlernen von Wertungen, Gesinnungen, Einstellungen und Meinungen" durch Bereitstellung von bestimmten Erfahrungen (KLAUER 1970, 51ff.).

Im Rahmen dieser Arbeit gilt es nun, Inhalte auszuwählen, die keine Überforderung des geistig behinderten Kindes durch zu viele und zu differenzierte, dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes nicht entspechende Bilderbücher bedeuten; Defizite im kognitiven Bereich müssen bei der Wahl der Inhalte berücksichtigt werden (vgl. hierzu auch LANGENOHL 1978, 26).

Beachtet werden muß die Gefahr der Unterforderung, das Manifestieren der Behinderung "als absolut feststehender Defekt" (BLEIDICK 1976, 411) durch zu einfach strukturiertes Bildmaterial.

Die Bilderbuchinhalte müssen lebensbedeutsam sein, mit Nutzen in realen Verwendungssituationen (LANGENOHL 1975), sie sollen sich an der "Lebenswelt" des geistig Behinderten orientieren, wobei die Alltagswelt des Kindes den Ausgangspunkt darstellt.

Weiterhin sollen sie erzieherisch relevant sein, indem sie gesellschaftliche Normvorstellungen vermitteln.

Die Bilderbuchinhalte sollten sich demnach nicht nur auf den engen und überschaubaren Lebensraum beschränken. Nach Festigung des bekannten Umwelt- und Erfahrungsraumes gilt es, unter dem Ziel der Weltorientierung, darüberhinaus lebensbedeutsame Kenntnisse zu vermitteln.

4.3.2 Vorschlag eines Inhalts- und Themenangebotes

Überblickt man didaktische Konzepte und Lehrpläne zur Erziehung und Bildung, erkennt man, daß es keine ganz einheitliche Auffassung über Lehrinhalte gibt.

Es erfolgt nun eine inhaltliche thematisierte Klassifikation, eine Einteilung nach einzelnen Fächern.

Die Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Schulen für geistig Behinderte (Sonderschule) kommen den möglichen Inhalten für den Einsatz des Bilderbuches entgegen.
Zu beachten ist, daß Lernzielbestimmung und Themenwahl voneinander abhängig sind. So ist zu verstehen, daß infolge der Verknüpfung von Zielsetzung und Inhaltlichkeit (vgl. KLAFKI 1976, 77ff.) Themen dargestellt werden, die auch Lernziele sind und umgekehrt.

Aufgrund individueller Entwicklungsdifferenzen soll bei der Inhaltsdarstellung nicht zwischen Frühförderungs-, Sonderkindergarten , Schul- und Erwachsenenbereich differenziert werden; der Inhalt ist nach der entsprechenden Lebenswelt und dem Rezeptionsverhalten des geistig Behinderten auszuwählen.

Die Inhalte ergeben sich aus der erfahrbaren und erweiterten Umwelt, entsprechend den oben aufgeführten Kriterien von KLAUER, sie sind in Anlehnung an KLAFKI (1976) Umweltausschnitte, d.h. Sachverhalte, aus dem

zur Verwirklichung bestimmter Ziele geeignete Themen entnommen werden können, wobei sich die Themen unmittelbar aus den Zielen ergeben.

Innerhalb der lebenspraktischen Erziehung ist die Erziehung zur Selbständigkeit für das geistig behinderte Kind von grundlegender Bedeutung.
Lebenspraktische Erziehung läßt sich unterteilen in lebenspraktisches Training, das das Einüben von Fertigkeiten zur selbständigen Bewältigung von Alltagssituationen umfaßt und in lebenspraktische Orientierung, in der das geistig behinderte Kind mit den Gegebenheiten und Sachverhalten seiner Umwelt vertraut gemacht werden soll (vgl. POHL/VEHRIGS-CORNEHL 1978).

Eine wesentliche Rolle für die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des geistig behinderten Kindes stellt die Fähigkeit dar, sich selbst versorgen zu können, wobei vor allem die Bereiche Nahrungsaufnahme (Gebrauch von Messer, Löffel, Gabel; Eßgewohnheiten, Tisch decken und abräumen, Herstellung einfacher Speisen und Getränke), Körperpflege (An- und Ausziehen, Kleidung), Sauberkeit (Waschen, Kämmen, Toilette) und Sorge für die eigene Person für das eigene Eigentum (eigene Dinge: Dinge des täglichen Bedarfs etc.) inhaltlich aufgearbeitet werden sollen (vgl. ebd.; WALBURG 1972).

Weiterhin soll das geistig behinderte Kind lernen, seine Umwelt wahrzunehmen und sich in ihr angemessen zu verhalten (vgl. POHL 1978, 9), wobei folgende Bereiche inhaltlich erfaßt werden sollten:

- Natur (Zugang zu Tieren, Pflanzen, Früchten, Garten

Naturgesetze, Wetter, Temperaturen und entsprechende Verhaltensweisen und Einstellungen; verschiedene Lebensräume von Mensch und Tier

- räumliche und zeitliche Orientierung (Erfahren von Zeitabläufen wie Uhrzeit, Tag, Monat, Jahr, Alter; Zurechtfinden im Alltagsbereich (Zimmer, Wohnung, Kindergarten, Schule etc.).

- Kennenlernen von öffentlichen Institutionen und Einrichtungen (Kaufhäuser, Post, Sparkasse, Bahnhof, Friseur etc.).

Auch das Stoffgebiet Arbeit und Beruf, in dem der geistig Behinderte Inhalte des Berufs- und Arbeitsbereiches (z.B. verschiedene Werkzeuge, Materialien, Geräte, Maschinen, verschiedene Arbeitsplätze und Berufe und ihre Problematik) ist ein Inhaltsbereich der lebenspraktischen Erziehung, ebenso wie der Bereich Wissenschaft und Technik, dessen Aufgabe es ist, den Schülern die technische Umwelt erschließbar zu machen (Bedienung der technischen Geräte im alltäglichen Leben, Erkennen und Vermeiden der Gefahren im Umgang mit diesen etc.). Er umfaßt auch das Kennenlernen von einfachen biologischen und physikalischen Abläufen. Auch hier gilt es, an die im Alltagsleben erlebbaren technischen Phänomene anzuknüpfen (z.B. Lichtschalter, Wasserkräne), um dann auf eventuelle zukünftige relevante Inhaltsbereiche zu verweisen.

Die Freizeiteinteilung soll dem geistig Behinderten vielfältige Freizeitmöglichkeiten und - techniken inhaltlich vermitteln, damit diese zur optimalen Nutzung zur Verfügung stehen (Spiel, Sport, Tanz, Theater, Kino, Zoo, Zirkus, Fest, Feiern, Urlaub, Reisen) (vgl. u.a.

WALBURG 1977; POHL/VEHRIGS-CORNEHL 1978; MÜHL 1983; JUNG/KRENZER/LOTZ 1976).

Verkehrserziehung stellt einen lebensnotwendigen Inhalt dar. Die Auswahl der entsprechenden Lerninhalte richtet sich auch in diesem Bereich nach den örtlichen egebenheiten und Erfordernissen. Grundsätzlich geht es um Vermittlung der Grundregeln des Verkehrs, das Kennenlernen von Faktoren, die die Verkehrssicherheit ausmachen (z.B. Verkehrszeichen, Regeln, Fahrzeuge, Straßenverkehrsordnung), das richtige Verhalten in öffentlichen Verkehrsmitteln, sowie die Orientierung als Verkehrsteilnehmer (vgl. POHL 1976).

Das Spielen entspricht einem menschlichen Grundbedürfnis, in dem das Kind, auch das geistig behinderte Kind, durch vielfältige Möglichkeiten seine Umwelt erfahren und auch soziale Beziehungen einüben kann.

Folgende Inhalte sollen vermittelt werden: Erfahren von Funktionen und Materialien, Bedeutungslernen, Rollenspiel, Spielzeug, Spielraum, Spielgefährten etc.) (vgl. KRENZER/LOTZ 1975 und 1980, POHL/VEHRIGS-CORNEHL 1978).

Im Inhalts- /Lernbereich Bewegung sollen Wahrnehmungen des Körpers, erlebnismäßige und kognitive Verarbeitung der Information über den eigenen Körper, Bewegung des Körpers in Bezug zum eigenen Körper, zur motorischen Umwelt und zur sozialen Umwelt erfahren werden (z.B. Erlernen von motorischen Fertigkeiten, Erfassung des Raumes, Spiel- und Sportgeräte, Spielplätze, Sportfest) (vgl. IRMISCHER 1981; ADOLPH 1981).

Die Inhalte der Sozialerziehung sollen dem geistig behinderten Kind verhelfen, soziale Beziehungen aufzunehmen und aufrechtzuerhalten. Es wird im Rahmen dieser Arbeit zwischen drei Inhaltsbereichen unterschieden :

- Soziale und emotionale Fähigkeiten,
  zum einen der Aufbau einer Ich-Identität (Kennenlernen von Gefühlen, Freundschaft, Liebe etc.),
  zum anderen Erlernen von demokratischem Verhalten (z.B. Rücksichtnahme, Konfliktlösung, Umgang mit Regeln und Umgangsformen)

- Ich und meine Familie
  (Eltern, Großeltern, Geschwister, Verwandtschaft, versch. Wohnformen, Möbel, Nachbarschaft etc.)

- Ich und die Gesellschaft;
  hier sollen Inhalte wie Außenseiter, Behinderte, Umweltprobleme, 3. Welt-Probleme etc. und auch Informationen über aktuelles Zeitgeschehen vermittelt werden.

Die Inhalte der Sexualerziehung beziehen sich auf die Bereiche des Körpers, Hygiene (Monatshygiene) und Gefahrenvermeidung, Begegnung und Bindung der Geschlechter, Glück und Verantwortung, Empfängnisverhütung, Sexualität und Gesellschaft (Ehe), wobei die Vielschichtigkeit der menschlichen Sexualität insbesondere der sogenannte Mittelbereich vermittelt werden soll (vgl. SPORKEN 1974).

Lernbereich Musik soll dem Schüler viele Bereiche und Möglichkeiten der Musik erschließen.

Das Bilderbuch soll dazu anregen, abgebildete Situationen musikalisch zu gestalten, wodurch musikalische Grundelemente und Instrumente kennengelernt werden können (vgl. PROBST 1970; STEINMANN-VOGEL 1977).

Durch das Bilderbuch können Grundinhalte des Bereiches Gestaltung (Werken, Textilarbeit) vermittelt werden (Materialien, Grundfertigkeiten, Verwendungsmöglichkeiten, Werkzeuge etc.) (vgl. BOHNENKAMP 1977; SPITZNER 1977).

Inhalte der Hauswirtschaft umfassen den Umgang mit Rezepten, Nahrungsmitteln, Grundfertigkeiten für Verarbeitung, Zubereitung der Speisen, Umgang mit Haushaltsgeräten, Pflege von Wäsche und Kleidung, Vermeiden von Gefahren im Haushalt etc. (vgl. POHL 1985).

Die Inhalte der Kulturtechniken umfassen elementare Kenntnisse (Farben, Formen, Zahlen), Verstehen von Gegenständen, Bildern, Signalen u.a., Lesen und Schreiben (vgl. POHL u.a. 1981).

Lehrpläne und Richtlinien der beiden Kirchen bestimmen die Inhalte des Religionsunterrichtes. Das Bilderbuch dient der Veranschaulichung biblischer Geschichten, Liedtexten, Gottesdienstordnungen und des Katechismus.

Zu fast jedem Inhaltsbereich gibt es Bilderbücher, die zu den jeweiligen Inhalten Situationen darstellen, die dem geistig behinderten Kind zunächst vertraut sind, um schon vorhandene Kenntnisse und Handlungskompetenzen zu vertiefen, um dann zu Sachverhalten und Situationen überzugehen, in denen neue Erfahrungen und Kenntnisse gewonnen werden können, um konkrete gegenwärtige und

und zukünftige Lebenssituationen in personaler und materialer Umwelt darzustellen.

Die Inhalte sollen sich nicht nur auf den überschaubaren Lebensraum beschränken, sondern zum einen aus dem unmittelbaren Erfahrungsraum des geistig behinderten Kindes stammen, zum anderen von bekannten zu unbekannten Sachverhalten überzugehen, um damit Neugierverhalten zu fördern und das Bedürfnis zu wecken, sich immer neue Sachverhalte anzueignen.

Hinsichtlich der Inhaltsauswahl besteht ein zentraler Streitpunkt, nämlich die Frage nach der Darstellung von konkreter Realität oder einer "heilen Welt". Soll dem geistig behinderten Kind eine Ist-Struktur oder eine Soll-Struktur vermittelt werden? Auf diese Frage gibt es unterschiedliche Antworten.

> "Man muß die Kinder ernst nehmen. Man kann ihnen nicht etwas vorsetzen, was sie dann in der Wirklichkeit nicht wiederfinden. Dies läuft sonst auf eine Art von ´Heile Welt` hinaus, statt den Kindern die Wirklichkeit in seinen Widersprüchen zu zeigen. Das Kind hat ein Anrecht darauf, die Welt um sich herum so zu erfahren, wie sie ist. Das heißt jedoch nicht, mit sämtlichen Zusammenhängen und Widersprüchen, die es nicht begreifen kann" (WEISMANN nach HEPP 1977, 115).

Nach SPANG (1977) muß den Kindern klar gemacht werden, daß es Konflikte gibt. Für die erlebten Konfliktsituationen wie Angst, Trauer, Einsamkeit etc. müssen Situationen geschaffen werden.(vgl. ebd. nach HEPP 1977, 116f.)

Dagegen meint MITGUTSCH, dem aufgrund seiner Bilderbücher der Vorwurf einer Darstellung der "Heilen Welt" gemacht werden.

> "Das heißt, wenn ich die Welt verändern will, muß ich mich an ein Idealbild halten. Also muß ich dem Kind doch gewisse Idealvorstellungen vermitteln. Nicht als unverrückbares Faktum: so ist es, sondern als optimistische Modellvorstellung, nach der ein Kind später seine Welt verändern soll. Mit den drei Büchern wollte ich den 2-4jährigen mit ganz einfachen Mitteln ihre Umwelt erklären.... Was ich damit will, ist, die Kinder zu Optimisten - oder besser: zur positiven, optimistischen Auseinandersetzung mit der Umwelt - erziehen" (MITGUTSCH nach ebd.).

Bilderbücher für geistig Behinderte sollten entsprechend den kognitiven Fähigkeiten konkrete Konflikt- oder Spielsituationen des Kindes darstellen und Anreize dafür geben, wie es sich darin selbstverwirklichen kann, einerseits zum Wiedererkennen des Vertrauten und Bekannten, andererseits zur Erleichterung der Identifikation und der Gewinnung von neuen Erfahrungen (vgl. KÜNNEMANN 1970; MÜHL 1980).

Weitere Kriterien zur Inhaltsauswahl sollten Sachlichkeit, Aktualität und Angemessenheit an den Rezipienten sein.

4.3.3 Zusammenfassung

Die angeführte Auswahl der Lerninhalte ergibt sich aus der jeweiligen Lebenswelt des geistig Behinderten, mit der Darstellung vertrauter Sachverhalte und der Darstellung von Sachverhalten, in denen er künftig agieren wird.

So sollten sich z.B. die Inhalte im Lebensbereich "Werkstufe" auf die Festigung des bisher Gelernten beziehen und darüber hinaus auf Kenntnisse in anderen Erwachsenenproblemen hinweisen.

4.4 Konsequenzen für die methodische Anwendung in der Erziehung und Bildung geistig Behinderter

4.4.1 Zuordnung des Rezeptionsverhaltens

Der Erzieher sollte zu einer Einordnung des Reifestandes des geistig behinderten Kindes gelangen, um festzustellen, ob das vorgelegte Bilderbuch geeignet ist, wobei von den Fähigkeiten ausgegangen wird, die zur Rezeption des Bilderbuches vorauszusetzen sind (vgl. DINGES 1984).

Die Beschreibung des Rezeptionsverhaltens soll Maßstäbe vermitteln, die eine flexible altersunabhängige Zuordnung von Bilderbüchern erleichtert. Dabei handelt es sich um ein intuitives Verfahren.

Für den Aufbau von Lernprozessen muß ausgehend von der "Zone der aktuellen Leistung" zur "Zone der nächsten Entwicklung" übergangen werden (WYGOTZKI 1977, 240f.).

Differenziert wird zwischen Kriterien, die die Weltorientierung, insbesondere die Wahrnehmung und ihre beeinflussenden Faktoren, wie Sprache, Umwelterfahrung, Motivation und Emotion berücksichtigen.
Die Beschreibung des Rezeptionsverhaltens ist in der Wirklichkeit sehr viel komplexer und eine diagnostische Fragestellung, jedoch wird sie im Erziehungsvollzug, im pädagogischen Handeln erfahren.

Im folgenden nun die Darstellung eines Rasters, das als Hilfestellung zur Einordnung dienen soll, wobei unter Berücksichtigung einer Klassifikationsproblematik des geistig Behinderten summativ vorgegangen werden soll.

Vor Einsatz des Bilderbuches müssen durch das vorgegebene Raster entwicklungspsychologische Aspekte der Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes berücksichtigt werden.

	STUFE 1	STUFE 2	STUFE 3	STUFE 4	Stufe 5
WAHRNEHMUNG	Erkennen einfachster und einfacher Konfigurationen	Erkennen von 2-5-fachen Elementen	Erkennen mehrstufiger Gebilde	Erkennen unvollständiger Bilder	Erkennen von komplexen Gesamtzusammenhängen
	senso-motorisches Denken	erlebnishaft bezogenes , anschauliches Denken	anschaulich konkretes Denken; Ansätze zur Distanzierung vom eigenen Erleben		
	keine oder geringe Fähigkeit, Bilder selbständig zu betrachten	Möglichkeiten der selbständigen Betrachtung	selbständige Betrachtung		
SPRACHE	keine Begriffe; keine Wortsprache	Begriffe vorhanden;	Begriffe, Wortsprache, Begriffsbildung, Oberbegriffe		
ERFAHRUNG	Beschränkung auf erlebte nahe Erlebniswelt	Ausdehnung auf Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten der Umwelt	Ansätze zur Ausweitung auf Zusammenhänge		
MOTIVATION	geringes Interesse, verknüpft mit Bedürfnisbefriedigung	Interesse an Erfahrungs- und Umwelt	Interesse an Zusammenhängen und sozialen Wirkungsgefügen		

Mit ikonischen Darstellungen sind, wie oben angeführt, in der Geistigbehindertenpädagogik zahlreiche Ansatzpunkte gegeben, Informationsvorsprünge und geistigen Nachholbedarf auszugleichen und viele Inhalte auch pragmatisch auszurichten.

Der Wert jeder Bildsituation für die Erziehung und Bildung geistig Behinderter ist in erheblichem Maße von der Methodik abhängig; die Methode entscheidet über die Möglichkeit, beabsichtigte Intentionen zu erreichen (vgl. DINGES 1975).

Eine allgemein verbindliche Methodik der Bilderbuchvermittlung bei geistig behinderten Kindern läßt sich nicht aufstellen; es bieten sich jedoch entsprechend der Intention eine Vielzahl von Möglichkeiten an, Bilderbücher in der Erziehung und Bildung geistig Behinderter einzusetzen.

4.4.2 Allgemeine Prinzipien

Zunächst sind einige allgemeine Prinzipien zu nennen, die unabhängig von den einzelnen Niveaustufen und Graden der Wahrnehmungsfähigkeit zu beachten sind.

Den Bedürfnissen des geistig behinderten Kindes entsprechend ist immer eine freundliche Atmosphäre des Geborgenseins und des Wohlbefindens bei der Bildbetrachtung zu schaffen, ein Aspekt, der durch das gemeinsame Betrachten mit der Bezugsperson erfüllt werden kann.

Die Lernerfahrungen sind, wenn möglich, häufig in lebensnahen Situationen zu wiederholen bzw. lebensnah zu halten und zu gestalten.

Die Inhaltsdarstellung/Themenfindung sollte in den Situationen, die die Lebenswirklichkeit des geistig behinderten Kindes darstellen, erfolgen. Manche Situationen sind ohnehin nur in gestalteten Bildsituationen zu realisieren, die der Erzieher den Möglichkeiten des geistig behinderten Kindes entsprechend herbeiführen kann.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Konzept der Lebensweltanalyse, das vertiefte "Verstehen eines Lebenszusammenhanges mit dem Ziel der nachfolgenden Veränderungen" (IBEN 1981, 20). Merkmale dieses Konzeptes sind u.a. Orientierung an konkreten Notlagen und Bedürfnissen der Betroffenen statt Erziehung zu bloßem Erkenntnisgewinns. Die Zielstimmung kann durch Aufdeckung von Schlüsselsituationen, die die geistig Behinderten bewegen, erfolgen. Es müssen so weit wie möglich Situationen aufgegriffen werden, in denen das geistig behinderte Kind motiviert ist, sich zu äußern.

Weiterhin sollte eine Unterstützung durch reale Anschauungsmaterialien erfolgen, um die Möglichkeit zur Aktualisierung der eigenen Erfahrungen und Kenntnisse zu realisieren, um zur enaktiven Repräsentationsform zu gelangen, wobei an den Erfahrungshorizont des Kindes angeknüpft werden muß. Die ikonische Darstellung kann so in den handlungsbezogenen Unterricht eingebettet werden.

Die Bilder sollen im Sinne des erfahrungsbezogenen Lernens an die Erfahrungen des geistig behinderten Kin-

des anknüpfen und realitätsgerechte Erfahrungen vermitteln.

Die Dauer gemeinsamer Betrachtung und Gespräche über ein Einzelbild ist umso kürzer, je jünger und beeinträchtigter die Kinder sind.

Zunächst sollte Spaß am Buch geweckt werden, z.B. durch Veranstaltung von Spielen. Die Aufmerksamkeit des Kindes sollte nie mit Zwang auf ein Bilderbuch gelenkt werden.

4.4.3 Methodische Hinweise

Es gibt unterschiedliche methodische Maßnahmen, die in den einzelnen Prägnanzstufen ergriffen werden können.

Die aufgezeigten Bildbeispiele beziehen sich auf einzelne Bilder der Bilderbücher, da i.a. Bilderbücher nicht durchgängig einer Stufe entsprechen.

Abb. 31: Seite aus Ball, S., Schuh-ger-gei, ars edition, München 1987

Bilder dieser Art lassen sich in keine der angeführten Stufen einordnen. Erfahrungsgemäß fühlen sich geistig Behinderte bei diesem Bild überfordert, so daß es in ihrer Wahrnehmung zu einem Gestaltzerfall kommt. Da sie aufgrund ihrer Phantasiearmut eine hohe Neigung dazu haben, oft nur das zu akzeptieren, was der Realität entspricht, erkennen sie zudem nicht die beabsichtige spaßige Wirkung des Autors.

Innerhalb der ersten Stufe bezieht sich die Bilderbuchbegegnung ausschließlich auf das Betrachten der Bilder, ohne den Text zur Kenntnis zu nehmen.

Zur ersten Kontaktaufnahme sollte ein Bild mit Aufforderungscharakter aufgeschlagen werden. Es eignen sich Bilder von hohem Bekanntheitsgrad bzw. häufiger Verwendung, die inhaltlich bekannt und deren Begriffe leicht auszusprechen, z.B. Oma-Opa, Haus-Dach, Maus-Katze, Messer-Gabel etc. (vgl. POHL 1983, 3ff.; BAUER/FISCHER 1978, 130ff.) und die auch entsprechend einfach gemäß der angeführten Tabelle strukturiert sind.

In diesem Sinne eignet sich das Bilderbuch "Meine ersten Sachen" von HELMUT SPANNER:

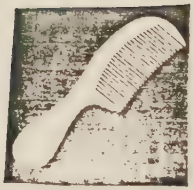

Abb. 32: Seite aus Spanner, H., Meine ersten Sachen O. Maier, Ravensburg 1984[12]

Entsprechend dem vorgeschlagenen Wahrnehmungsraster besteht die Ganzqualität des Bilderbuches aus einem robusten unzerreißbaren Einband im 15x15cm-Format.

Struktureigenschaften: es herrscht eine einstufige Figur-Grund-Hierarchie vor. Das Einzelbild des Kammes ist überschaubar, einfach und komplex. Die Figur ist deutlich vom Grund abgehoben, wobei sie vollständig ohne Licht-Schatten-Verhältnis und Perspektive realistisch und konkret dargestellt ist.

Wesenseigenschaften: in realer Farbgebung hebt sich die Gestalt des Kammes deutlich vom Hintergrund ab.

Die Gestalteigenschaften entsprechen den Kriterien des vorgeschlagenen Rasters zur Stufe 1.
Das Bild ist nach den erforderlichen Prägnanzaspekten gesetzmäßig, eigenständig, heil, einfach, durchgeglie-

dert, ausdrucksträchtig, bedeutungsvoll und inhaltlich sachlich richtig, d.h. es handelt sich um eine prägnante Abbbildung; die Reizkonfiguration ist zu guter Gestalt bzw. hoher Redundanz strukturiert.

Ein weiteres Beispiel liefert die Abb.33 eines selbstgestalteten Foto-Bilderbuches im Rahmen einer Diplomarbeit.

Abb.33 zeigt eine braun-weiß gefleckte Milchkuh, die fast das gesamte Foto ausfüllend, auf einer grünen Wiese steht. Der noch verbleibende Hintergrund ist grünfarbig. Es handelt sich um die wirklichkeitsgetreue Darstellung eines Tieres der nächsten Umwelt.

Ganzeigenschaften: die Ganzqualität des Bilderbuches besteht aus einem 2,5mm Pappkarton in 33x33cm-Format, wobei das Foto ein Format von 28x20cm aufweist. Das Bilderbuch eignet sich demnach zum motorischen und spielerischen Umgang.

Struktureigenschaften: es herrscht eine einstufige Figur-Grund-Hierarchie vor, wobei es sich um eine realistische konkrete Darstellung einer Gestalt in Seitenansicht handelt, die deutlich vom Hintergrund abgegrenzt wird.

Wesenseigenschaften: die realitätsgerechte Farbgebung hebt sich deutlich vom Hintergrund ab.

Das geistig behinderte Kind nimmt das Bild entweder passiv oder schon aktiv auf, indem es den dargestellten Gegenstand, auf den der Erzieher zeigt, benennt.

Auf dieser Stufe soll das Kind Bekanntes und Vertrautes der eigenen Erfahrungs- und Umwelt wiedererkennen, so daß erste Ansätze zur "Schule des Sehens" (KÜNNEMANN 1965, 11) durch das Ersterkennen von Farben und Formen erfolgen kann.

Nach gemeinsamer Betrachtung und stummem Hinzeigen auf das Bild wird der dargestellte Gegenstand benannt.

Die Kontrolle an der Wirklichkeit kann z.B. dadurch erfolgen, daß das geistig behinderte Kind aufgefordert wird, diesen zu holen bzw. auf ihn zu zeigen, oder gegebenenfalls durch das Aufsuchen in der Realität, z.B. durch den Besuch auf einem Bauernhof. So kann nach erfolgter optischer Analyse eine Verfestigung durch die

realen Gegenstände und so die Kontrolle an der Wirklichkeit vollzogen werden.

Im günstigsten Falle sollte der unbekannte Gegenstand in der Wirklichkeit aufgesucht, anschließend zur Verfestigung bildlich erkannt werden, später kann der Ablauf umgekehrt erfolgen.

In der Stufe 2 soll das geistig behinderte Kind angeregt werden, selbständig mit Bildern umzugehen. In dieser und den weiteren Stufen wird eine gewisse Zuwendungsleistung und eine sprachliche Auseinandersetzung gefordert.

Abb. 34

Hier findet sich keine einstufige Gliederungshierarchie mehr, denn zwischen Tier und Hintergrund befindet sich

ein Zaun.

Dennoch sind die Struktureigenschaften überschaubar, da es sich entsprechend den Anforderungen der Stufe 2 um eine komplexe einfache Anordnung handelt; die Grenzen der einzelnen Formen heben sich deutlich voneinander ab. Durch die Kopfhaltung des Tieres wird eine leichte Perspektive ins Bild hineingebracht.

Das Schwein ist farblich natürlich dargestellt, so daß auch die Anforderungen an die Wesenseigenschaften erfüllt werden.

Die Ganzqualität ist dieselbe wie bei Abb. 32 .

Die Prägnanzaspekte werden sowohl formal als auch inhaltlich berücksichtigt, allerdings infolge der verminderten Redundanz auf einer anderen Prägnanzstufe als bei den Abb.32 und 31.

Zunächst sollte versucht werden, Zugang zum Bilderbuch zu vermitteln, wobei das geistig behinderte Kind mehr Anregungen und aktivierende Momente benötigt, um zur Selbstvermittlung angeregt zu werden, woraus die Notwendigkeit der Darbietung von Bildern mit hohem Aufforderungscharakter resultiert.
Auf die Frage des Erziehers, was auf dem Bild zu sehen ist, nennt das Kind nach Möglichkeit Einzelheiten bzw. das dargestellte Objekt. Fehlende Antwortdetails können mit weiteren Fragen hervorgelockt werden, wobei auf nicht erwähnte Gegenstände stumm hingewiesen werden kann. Unbekannte Gegenstände werden anschließend benannt.

Stufe 3:

Abb. 35: Seite aus Mitgutsch, A., Bei uns im Dorf, O. Maier, Ravensburg 1984[24]

Abgebildet sind ein Bauernhof mit Scheune, ein Teich mit Enten und spielenden Kindern. Der Briefträger fährt mit seinem Fahrrad an einem Unterstand für landwirtschaftliche Geräte, der mit einem Traktor und einem Anhänger gefüllt ist, vorbei. Ein weiterer Traktor wird gerade repariert.

Ganzqualität: das Bilderbuch besteht aus einem Pappkartoneinband und kartonierten Seiten, 2 cm höher und breiter als DIN-A4-Format.

Formen und Farben wirken freundlich und fröhlich, da MITGUTSCH die Menschen und Tiere zwar realistisch ge-

malt, jedoch leicht karikatiert darstellt.

Struktureigenschaften: die Strukturen sind derart angelegt, daß nicht das gesamte Bild eine Einheit darstellt, sondern auch einzelne Abschnitte episodenhaft betrachtet werden können, was dadurch erleichtert wird, daß zwischen diesen komplexen Seiten Einzelabbildungen der dargestellten Gegenstände, Tiere und Menschen abgebildet werden. So stellt jede Abbildung ein Gefüge dar und ist doch in kleine Einzelszenen zerlegbar, wodurch eine harmonische Einheit wahrgenommen wird.

Die gemalten einzelnen Figuren sind kontrastreich sowohl voneinander als auch vom Hintergrund abgehoben, so daß das Bild trotz leichter Überschneidungen und Perspektiven leicht erfaßbar wird.

Wesenseigenschaften: die Farbgebung ist realistisch, leuchtend mit klaren Konturen. Man findet sowohl reine Primär- als auch Sekundärfarben. Aufgrund der klaren Konturen hebt sich jedes gemalte Objekt kontrastreich von seiner Umgebung ab.

Auch hier werden alle Prägnanzaspekte erfüllt, es handelt sich um eine weitere Prägnanzstufe mit verminderter Redundanz, die jedoch durch den Einsatz besonderer Hilfen, die im folgenden noch beschrieben werden sollen, erhöht werden kann.

Auf den Stufen 4 und 5 handelt es sich strukturell um die gleichen Anforderungen wie auf der Stufe 3.

Zur Stufe 4 zählen Darstellungen mit unvollständigen Abbildungen,

Abb. 36: Seite aus Isenbart, H.H./Rau, R., Ferkel, Fohlen, Kitz und Co., Reich, Luzern 1982[2]

die vom geistig behinderten Kind zur Vollständigkeit ergänzt werden müssen.

Auf der Stufe 5 geht es um das Erfassen von Zusammenhängen und Neuigkeiten, die im Vollzug dargestellt werden. Hierzu gehören auch Episoden, die genaueres Hinsehen erfordern.

Abb. 37: Seite aus Walter, K./Wuhrer, H., Welt des Verkehrs, München 1972²

Der Ablauf sollte so stattfinden, daß eine Gliederung in Bearbeitungsschritten, nach Episoden etc. erfolgt.

Eine Hinführung zur enaktiven Form kann durch die spielerische Reproduktion des Bilderbuchgeschehens in Form von Pantomime, Theater- und Puppenspiel, durch bildnerische Gestaltung (Schneiden, Kleben, Malen), durch ein Hörspiel, Gesang, Provozierung von Geräuschen und Bewegungen erfolgen.

Sprachliche Repräsentation kann durch das Aufgreifen von Situationen, in denen das Kind motiviert ist, sich zu äußern, erfolgen. Solche Situationen können und sollen durch für das Kind bedeutungsvolle Bilder angeregt werden.

4.4.4 Zusätzliche Hilfen

Gemeinsame Bilderbuchbetrachtung im Sonderkindergarten oder in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) kann mit dem Episkop oder dem Episdiaskop erfolgen, wobei zum Zwecke der gemeinsamen Betrachtung der Gruppe oder zur Vergrößerung kleiner Bildepisoden eine Episkop-Projektion vorgenommen werden kann. Die Projektion sollte an der weißen Wand geschehen, wobei sich bei einer zu großen Dichte von szenischen Einzelheiten die Abdeckung der Fläche, die noch nicht besehen bzw. besprochen werden soll, empfiehlt, so daß nur der Teil, der von Interesse ist, projiziert wird.

Als eine weitere methodisch stufenförmige Aufbereitung kann aus einem schwarzen Karton ein Rechteck, Quadrat oder Kreis zu einem Fenster geschnitten werden, durch das die Bilderbuchwelt ausschnittsweise betrachtet wird. Das geistig behinderte Kind kann durch selbständiges Schieben des Fensters das Bildmotiv aussuchen. So kann die Darbietung vielfältiger Szenenbilder (z.B. MITGUTSCH, Bei uns im Dorf) vereinfacht, die Wahrnehmung zu immer größeren Gliederungshierarchien gesteigert werden.

4.5 Zusammenfassung

Ausführungen dieses Kapitels zeigen, daß das Bilderbuch unter funktionalen Aspekten ein wichtiges Medium zur Unterstützung des Weltorientierungsprozesses darstellt.

Kognition, Wahrnehmung, Sprache und Sozialfähigkeit des geistig Behinderten können durch das Bilderbuch gefördert werden, so daß es unter funktionalen Gesichtspunkten ein wichtiges Medium der Weltorientierung darstellt. Es berücksichtigt zudem die Komplexität des Wahrnehmungsprozesses, bestehend aus den Elementen Motorik, Sprache, Motivation, Emotion, Aufmerksamkeit und Erfahrungsaneignung. Der Aspekt der Wahrnehmungsförderung wurde aufgrund seiner Bedeutsamkeit für diese Arbeit besonders ausführlich behandelt.

Funktionalität kann jedoch nur bei entsprechender Konzeption der Bilderbücher gewährleistet werden.
Die Prägnanz der Bilder ist abhängig von den jeweiligen Gestalteigenschaften, d.h. von den Struktur-, Wesens- und Ganzeigenschaften. Diese wurden in fünf Stufen differenziert, wobei entsprechend der visuellen Wahrnehmungsentwicklung von einfachen zu komplexeren Bildern immer höherer Gliederungshierarchien auszugehen ist.

Dabei gilt es nun, Inhalte auszuwählen, die unter dem Ziel der Weltorientierung sich auf die Vermittlung der Erweiterung der Um- und Erfahrungswelt beziehen. Die Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen bieten ein entsprechendes Inhalts- und Themenangebot.

Hilfestellung für eine methodische Anwendung in der Erziehung und Bildung geistig Behinderter soll das dargestellte Raster zur Einordnung des Rezeptionsverhaltens, das dem 5-Stufen-Schema entspricht, geben. Nach erfolgter Zuwendung können unterschiedliche methodische Maßnahmen, die in den jeweiligen Prägnanzstufen vorgeschlagen werden, ergriffen werden.

5. Abschliessende Bemerkungen

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war, daß die Weltorientierung ohne eine Vielzahl von Kenntnissen und Erfahrungen nicht gelingt. Da jedoch nicht alle Kenntnisse real erfahren werden können, ist es notwendig, diese in anschaulicher Form stellvertretend darzubieten.

Geistig Behinderten sind in diesem Prozeß Grenzen gesetzt. Da aber auch sie sich in der Welt zurechtfinden sollen, bedürfen sie pädagogischer Hilfen, die Ausschnitte der Welt darstellen, die zu erfassen ihnen möglich sind. Hauptanliegen dieser Arbeit war es, die Bedeutung des Bilderbuches als Medium der Weltorientierung für geistig Behinderte aufzuzeigen.

Das heuristische Vorgehen, als welches das hier entwickelte 5-Stufen-Schema zu bezeichnen ist, bedürfte nun in einer weiteren Untersuchung einer empirischen Überprüfung. Ebenso wäre es zweckmäßig, die Praxisrelevanz des vorgestellten Einordnungsschemas für Bilderbücher zu überprüfen und die Auswirkung auf die gezielte Förderung von geistig behinderten Kindern und Jugendlichen näher zu beleuchten.

Anhang:

Vorschläge für geeignete Bilderbücher, die anhand des entwickelten Stufen-Schemas untersucht wurden, wobei die Stufen 3-5 unter der Stufe 3 zusammengefaßt sind. Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die jeweilige Stufe.

Lebenspraktische Erziehung

Mahlzeiten

- Oxenbory, H., Mein Tag, Wien, Betz 1982 (1)
- Wernhard, H., Meine Einkaufstasche, Ravensburg 1986 (2)
- Giodesen, L., Wo kommt die Milch her, Reinbek, Carlsen 1984² (3)

Kleidung

- Oxenbory, H., Meine Kleider, Wien, Betz 1982 (1)
- Wolde, G., Totte verkleidet sich, Reinbek, Carlsen 1981² (2)

Tagesablauf

- Oxenbory, H., Mein Tag, Wien, Betz 1982 (1)
- Bruna, D., Guten Morgen, Gute Nacht, Ravensburg, O. Maier 1983 (1)
- Spanner, H., Die Bademaus, Ravensburg, O. Maier 1977 (1)
- Schmidt, W., Badespaß, Ravensburg, O. Maier 1983 (1)
- Mörtl-Rangnick, R./Ecker, E., Was ein Tag alles bringt, Ravensburg, O. Maier 1984 (3)

Wetter

- Velthuijs, M., Es regnet, es regnet, Ravensburg, O. Maier 1983[10] (1)
- Velthuijs, M., Es schneit, es schneit, Ravensburg, O. Maier 1983[3] (1)
- Velthuijs, M., Der Wind, der Wind, Ravensburg, O. Maier 1980[4] (1)
- Haen, Wolfgang de/Andresen, U., Warum ist das Wetter so?, Ravensburg, O. Maier 1983[9] (3)

Jahr

- Burningham, J./Guggenmoos, J., So geht das Jahr durch das Land, Ravensburg, O. Maier 1982[8] (2)
- Reidel, M., Die 12 Monate, Eching, Sellier 1983[6] (3)
- Lundgren, G./Jacobson, L./Jacobsen, M., Malkolm erlebt den Frühling, Reinbek, Carlsen 1984 (3)
- ebd., Malkolm erlebt den Sommer
- ebd., Malkolm erlebt den Herbst
- ebd., Malkolm erlebt den Winter

Umwelt

- Spanner, H., Meine ersten Sachen, Ravensburg, O. Maier 1984[10] (1)
- Rettich, Jan und Julia kaufen ein, Hamburg Oetinger 1982[4] (2)
- Fechner, A., Erni und Berni gehen spazieren Freiburg, Herder 1984 (2)
- Eriksson, E./Lindgren-Enskog, B., Max und das Auto, Hamburg, Oetinger 1982 (2)

- ebd., Max und der Ball, 1983
- ebd., Max und der Keks, 1982
- ebd., Max und die Lampe, 1983
- ebd., Max und der Teddy, 1982
- ebd., Max und die Wanne, 1983
- Mitgutsch, A., Bei uns im Dorf, Ravensburg, O. Maier 1984[20] (3)
- ebd., Rundherum in meiner Stadt, Ravensburg, O. Maier 1984[29] (3)
- ebd., Komm mit ans Wasser, Ravensburg O. Maier 1984[19] (3)
- Eberhard, I./Scheffler, U., Auf dem Markt, Ravensburg, O. Maier 1984[10] (3)
- ebd., Hier bin ich zu Hause, Ravensburg, O. Maier 1983[2] (3)
- Andersson, M./ Gydal, M./Danielsson, T., Ole kommt ins Krankenhaus, Reinbek, Carlsen 1983[5] (3)
- Paola, T. de, Ninos Dorf, Stalling, München 1982 (3)
- Damke, S./Meier, R., Die Feuerwehr ist da, Düsseldorf, Schwann 1984 (3)
- ebd., Unsere schöne Stadt, Düsseldorf Schwann 1984 (3)

Wohnung

Rettich, R.u.M., Jan und Julia ziehen um, Hamburg Oetinger 1982[4] (2)
- Clante, I./Hertz, G., Das gelbe Haus, Mönchaltdorf, Nord-Süd-Verlag 1984[2] (3)

Kindergarten/Schule

- Schmidt, W., Mein Kindergarten, Ravensburg, O. Maier 1986 (2)
- Durst, P., Hurra, wir gehen in den Kindergarten, Pestalozzi (2)
- Johnson, B.v./Andresen, U., Kindergarten, Kindergarten, Aarau, Sauerländer 1983 (3)
- Becker, A./Niggemeyer, E., Wir sind jetzt in der Schule, Ravensburg, O. Maier 1986 (3)

Tiere und Pflanzen

- Oppendorf, A., Erstes Bilderbuch, Ravensburg, O. Maier 1963 (1)
- Deppendorf, A., Mein Garten, Ravensburg, O. Maier 1968 (2)
- Haen, W. de, Bei uns im Garten, Ravensburg, O. Maier 1984 (2)
- ebd., Wie kleine Tiere groß werden, Ravensburg, O. Maier 1983 (3)
- Fischer-Nagel, H.u.A., Ein Kätzchen kommt zur Welt, Luzern Reich 1983[3] (3)
- ebd., Im Hamsterbau, Luzern Reich 1983[2]
- ebd., Ein Leben auf kurzen Beinen, Luzern, Reich 1984[2]
- ebd., Das Storchenjahr, Luzern, Reich 1984
- Bergman Sucksdorff, A., Das Vergrößerungsglas, Hamburg, Oetinger 1979 (3)

Arbeit und Beruf

- Wolde, G., Totte baut ein Haus, Reinbek, Carlsen 1981 (2)
- Blecher, W./Spang, G., Wer braucht wen?, Eching, Sellier 1981 (3)
- Kalow, G./Bröger, a., Bruno und das Telefon, Stuttgart, Thienemann 1984² (3)
- Koch, M., Das Bilderbuch vom Wasser, Freiburg, Herder 1983 (3)

Freizeiterziehung

- Oxenbory, H., Meine Spiele, Wien, Betz 1982 (1)
- Rettich, M., Jan und Julia feiern Geburtstag, Hamburg, Oetinger 1984³ (2)
- ebd., Jan und Julia verreisen, Hamburg, Oetinger 1982³ (2)
- ebd., Jan und Julia machen einen Ausflug, Hamburg, Oetinger 1981 (2)
- Carle, E., Brauner Bär, brauner Bär, siehst du wen?, Hildesheim, Gerstenberg 1984 (3)

Verkehrserziehung

- Metzger, W., Aufladen - Abfahren, Ravensburg, O. Maier 1984² (2)
- Pricken, M.L./Lemke, S., tut, tut, wir fahren, Ravensburg, O. Maier 1983[10] (2)
- Janosch, Das Auto hier heißt Ferdinand, Schwäbisch Hall, Parabel 1984² (2)

- Walter, K./Wuhrer, H., Welt des Verkehrs, München 1972² (3)

Sozialerziehung

Ich-Identität

- Lionni, L., Frederick, Köln, Middelhauve 1983 (2)
- Janosch, Der Josa mit der Zauberfiedel, Weinheim, Beltz & Gelberg 1981² (3)

Freundschaft

- Oxenbory, H., Meine Freunde, Wien, Betz 1982 (2)
- Carle, E., Die kleine Maus sucht einen Freund, Hildesheim, Gerstenberg 1984 (2)
- Heine, H., Freunde, Köln, Middelhauve 1984 (3)
- Fuchshuber, A., Mäusemärchen-Riesengeschichte, Stuttgart, Thienemann 1984 (3)
- Wächter, F.K., Wir können noch viel zusammen machen, Schwäbisch Hall, Parabel 1984 (3)
- Duvoisin, R./Fatio, L., Mein Freund, der glückliche Löwe, Freiburg, Herder 1983 (3)

Familie

- Scherbarth, E., Emma, Ravensburg, O. Maier 1984 (1)
- Oxenbory,H., Meine Familie, Wien, Betz 1982 (1)
- Scherbarth, E., Das sind wir, Ravensburg, O. Maier 1983[18] (2)
- Andersson, M., Oles Großvater, Reinbek, Carlsen 1983[4] (3)

Ausländerproblematik

- Kirchberg, U., Selim bekommt Besuch, Ravensburg, O. Maier 1983² (3)
- ebd., Selim und Susanne, Ravensburg O. Maier 1984³ (3)
- Becker, A./Niggemeyer, E., Ich und Nadine, O. Maier 1985 (3)

3.Welt-Problematik

- Andersson, M./Ek, B./Hultberg, U., Pedro, der Schuhputzerjunge aus Quito, Reinbek, Carlsen 1980² (3)
- ebd., Cecilia, das Mädchen aus dem Elendsviertel, Reinbek, Carlsen 1979 (3)
- ebd., Antonio, der Indianerjunge im Dschungel, Reinbek, Carlsen 1981 (3)
- Nordqvist, M./Hultberg, U., Kadidja, das Mädchen aus dem Regenwald, Reinbek, Carlsen 1982 (3)
- Biswas, P./Shankar, Wem gehört das Streifenhörnchen, Mödling-Wien, Verlag St.Gabriel, 1982 (3)
- Doppert, M./Kurusa, Die Kinder von San José, Zürich, Benziger 1982 (3)
- Kopper, L./Lewin, H., Jafta und seine Familie, Reinbek, Carlsen 1982 (3)
- Pathy, D./Fischer, B.u.E., Gita und ihr Dorf in Indien, Wuppertal 1983 (3)

Umweltprobleme

- Murschetz, L., Der Maulwurf Grabowski, Zürich, Diogenes 1984[11] (3)

- Müller, J., Alle Jahre wieder saust der Preßluft- (3)
  hammer nieder oder die Veränderung der Land-
  schaft, Aarau, Sauerländer 1983
- Mitgutsch, A., Warum macht Herr Kringel nicht (3)
  mit?, Ravensburg, O. Maier 1973
- Jacobs, U., Eine Krähe fliegt in die Stadt, (3)
  München, Ellermann 1980

Behinderung

- Desmorowitz, D./Hasler, E., Dann kroch Martin (3)
  durch den Zaun, Ravensburg, O. Maier 1978
- Becker, A./Niggemeyer, E., Ich bin doch auch (3)
  wie ihr, Ravensburg, O. Maier 1977
- Seelig, R./Arnold, K., Anna macht mit, (3)
  München, Ellermann 1982²

Krieg und Frieden

- Bernadette, Varenka, Nord-Süd 1972 (3)
- Lobel, A., Kartoffeln hier, Kartoffeln da, (3)
  Aarau, Sauerländer1969
- Degler-Rummel, G., Lena und Paul, Ravensburg, (3)
  O. Maier

Generationsprobleme

- Oppermann-Dimow, C./Harranth, W., Mein Opa (3)
  ist alt, und ich hab ihn sehr lieb,
  Wien, Jungbrunnen 1983

Angst

- Poppel, H./Kubelka, M., Ich werde Oma fragen, (3)
  München, Ellermann 1983

- Sendak, M., Wo die wilden Kerle wohnen, Zürich, Diogenes 1983[9] (3)
- Schubert, I.u.D., Ein Krokodil unterm Bett, Zürich u. München, Artemis & Winkler 1980 (3)
- Bohdal, S., Selina, Pumpernickel und die Katze Flora, Mönchaltdorf, Nord-Süd-Verlag 1983[4] (3)

Tod

- Becker, A./Niggemeyer, E., Ich will etwas vom Tod wissen, Ravensburg, O. Maier (3)

Sexualerziehung

- Jarner, B., Wie ich ein Schwesterchen bekam, Heidelberg, Quelle & Meyer 1980 (2)
- Andersson, M./Gydal, M., Danielsson, T., Ole bekommt ein Brüderchen, Reinbek, Carlsen 1983[4] (3)

Musik

- Heine, H./Vahle, F., Der Katzentatzentanz, Köln, Middelhauve 1984[2] (2)
- Haacken, F./Prokofjew, S., Peter und der Wolf, Schwäbisch Hall, Parabel 1984[8] (3)

Hauswirtschaft

- Grasso, M., Was brodelt im Topf?, Weinheim, Beltz & Gelberg 1984 (3)
- Finke, R., Heute backe ich, Ravensburg, O. Maier 1982 (2)

- Fischer, D./Mell, M./Schebler, R./Vollmuth, I., Mein Küchenbuch 1 und 2, Weinberg 1980 (3)

Religion

- Aichinger, H., Der Hirte, Salzburg 1982[5] (3)
- Fuchshuber, A./Fussenegger, G., Arche Noah, München, Betz 1984 (3)
- Heyduck-Huth, H./Schindler, R., Hannah an der Krippe, Ravensburg, O. Maier 1983[4] (3)
- Lemoine, G./Marchon, B./MOurvillier, F., Der verborgene Schatz, Düsseldorf, Patmos 1982 (3)
- Schmitt-Menzel, I./Fährmann, W., Martin und Markus mit dem Raben, Würzburg, Echter 1983 (3)
- ebd., Nikolaus und Jonas mit der Taube, Würzburg, Echter 1983 (3)

Kulturtechniken

Farben

- Velthuijs, M., Blau ist der Himmel, Ravensburg, O. Maier 1986 (1)
- Lewis, R.B./Stinson, K., Ich mag Rot, Reinbek, Carlsen 1984 (2)
- Schmidt, W./Cratzius, B., Sag mir doch was rot ist, Ravensburg, O. Maier 1984 (2)
- Lionni, L., Das kleine Blau und das kleine Gelb, Hamburg, Oetinger 1982[10] (3)

Zahlen

- Opgenoorth, W., Im Dorf zu sehn von eins bis zehn, (2)
  München, Ellermann 1982
- Mitsumasa, A., 1,2,3, viele... (2)
  Zürich u. München, Artemis & Winkler 1984

Anmerkungen:

1. Zeittafel

Altpaläolithikum	ca. 600000 bis 80000 v. Chr.
Jungpaläoltihikum	ca. 80000 bis 10000 v. Chr.
Aurignacien	ca. 60000 bis 40000 v. Chr.
Magdalénien	ca. 40000 bis 10000 v. Chr.
	in West- und Mitteleuropa
	(vgl. LÜTZELER 1966, 51)

2. Aurignaco-Périgordien und Solutréo-Magdalénien

3. Bekannt sind etwa 200 Bilderhöhlen aus der Zeit um 20000 v. Chr., von denen die sechs Höhlen Altamira, Font-de-Gaume, Les Combarelles, Lascaux (als "Sixtinische Kapelle der Vorgeschichte", LEROI-GOURHAN 1973), Niaux, Trois-Frères die schönsten Werke beinhalten.

4. Im alten Ägypten bestand die Seele aus zwei Elementen, dem Ba und dem Ka. Die Persönlichkeit und Eigenschaften eines Menschen wurden vom Ba erfaßt, während der Ka das lebensnotwendige Element der Menschen war. Beim Tode des Menschen verläßt Ba den Körper und fliegt davon, Ka kehrt in die Welt der Geister zurück. Von Zeit zu Zeit kehrt Ka jedoch in den Körper ein und kann sich dort mit Ba wieder zusammenschließen. Um die Auferstehung, die Vereinigung von Ka und Ba zu bewirken, gab man dem Verstorbenen Abbilder seines Lebens mit (vgl. BOULANGER o.J., 31f.).

5. Weitere illustrierte Totenbücher sind "Hunefer Papyrus", "Ani Papyrus"; eine ausführliche Beschrei-

bung liefert DIRINGER o.J..

6. "Acheiropoieta", griechische Bezeichnung der "nicht von Menschenhand gemachten Bilder,im Ostreich, die angeblich auf übernatürlicheWeise entstanden seien; nicht nur die Abdrücke Christi in Leichen- und Schweißtuch, sondern auch eine große Zahl von Bildern, die von der Natur aus dem Wasser, aus Felsen und Bäumen usw. entspringen und wundertätige Wirkung haben" (FUNKKOLLEG, STUDIENBEGLEITHEFT 2, 14).

7. Eine ausführliche Beschreibung der ABC-Bücher und Fibeln liefern DODERER/MÜLLER 1973.

8. "Die Erfahrung zeigt, wie sehr alles, was einem Bilde ähnlich sieht, die Kinder vergnügt, wenn auch nur alltägliche oder solche Sachen abgebildet sind, gegen welche sie gleichgültig zu sein pflegen. Die Betrachtungen und Sittenlehren, die bei solchen Figuren angebracht werden, sind lebhafter als andere, dauern länger und werden von einem Kinde dem andern mitgeteilt und wiederholt. Von vielen sinnlichen Dingen kann man in den Lehrstunden keinen Begriff ohne Abbildung machen, weil sie ausländisch oder wenigstens alsdann abwesend sind. Durch Hilfe der Bilder wird der Lehrer leichter verstanden, wenn er bekannte Sachen in einer fremden oder todten Sprache wiederholt, in welchen durch diese natürliche Lehrart die Kinder am leichtesten und geschwindesten zur Fertigkeit gelangen" (BASEDOW nach DÖRING, 1973², 139).

9. Eine ausführliche Beschreibung des künstlerischen Bilderbuches findet man bei DODERER/MÜLLER 1973.

10. Die früheste literarische Bearbeitung von Fabeln, die man insgesamt fast alle auf AESOP zurückführt, stammt von dem Griechen BABRIOS (2./3. Jh. v.Chr.).

11. vgl. zur Sprachentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Eltern-Kind-Interaktion auch OKSAAR (1977) und KÄSEMANN (1980), die auch bestätigen, daß die Interaktion zwischen Hauptbezugsperson und Kind die Spracnentwicklung maßgeblich beeinflußt, da das Kind Sprache lernt, indem es mit ihr umgeht.

12. Der Mensch nimmt visuelle Schwingungen von 700-400 Billionen in der Sekunde auf, wobei die längsten Schwingungen die Farbe Rot erzeugen

(vgl. POHL (Hrsg.) 1983, 47).

13. Davon zu unterscheiden ist das Blickfeld, welches den Bereich des visuellen Raumes, der unter Zuhilfenahme der Blickbewegungen erschlossen wird, meint.

14. "Wir sind heute im Zeitalter der laufenden Bilder und um dies noch zu steigern - der davonlaufenden Bilder: Am Fernsehen wird dies sehr deutlich: Alles, was ein Kind dort sieht, bewegt sich. Und wenn es nun etwas nicht erstanden hat - und dies ist oft sehr viel, denn es sieht ja selten eine Sendung genau für sein Alter - hat es fast nie die Möglichkeit, nachzufragen. Mit der Zeit findet sich das Kind damit ab, daß es vieles nicht versteht. Und dies ist bereits der erste Schritt zur Resignation, zur Obeflächlichkeit und zum Sich-abfinden mit Dingen, die man sich nicht erklären kann: Das ist halt so. Was mir deshalb wichtig für Bilderbücher erscheint, sind Bilder als Ausgleich zu dieser davonlaufenden Optik unserer Zeit..." (MITGUTSCH nach HEPP 1977, 114).

15. Der Begriff Curriculum ist ein nicht klar vom Problemkreis der Didaktik abzugrenzender Zusammenhang; er akzentuiert bestimmte Aspekte der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsentwürfen (vgl. KLAFKI 1985, 41f.), der von einigen Autoren nur für den Ziel- und Inhaltsbereich, von einigen für den Gesamtzusammenhang der planbaren dem Unterricht bestimmenden Faktoren verwendet wird.

16. vgl. zum Bildungsbegriff KlAFKI (1985, 42ff.).

Literaturverzeichnis

ADOLPH, H.: Sport mit geistig Behinderten, Bad Homburg 1981

AEBLI, H.: Über die geistige Entwicklung des Kindes, Stuttgart 1963a

AEBLI, H.: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget, Stuttgart 1963b

AEBLI, H.: Denken, das Ordnen des Tuns. Bd. 1, Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart 1980

AFFOLTER, F.: Wahrnehmungsprozesse, deren Störung und Auswirkung auf die Schulleistung, insbesondere Lesen und Schreiben. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 2, 1975, 223-234

ALEY, P.: Einblick in die Welt des Bilderbuches. In: Doderer, K.: Bilderbuch und Fibel, Weinheim und Basel 1972

ALEY, P.: Kinderliteratur in der Eingangsstufe. In: Die Grundschule 7, 1975, 370-375

ALLPORT, F.H.: Theories of Perception and the Concept of Structure. A Review and critical analysis with an introduction to a dynamic-structural theory of behavior, New York-London 1962

ALT, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Bd. 1, Berlin 1960

AMWALD, A.: Erkenntnis und Sprache. Elemente der Sprachentwicklung, Stuttgart 1980

ARBEITSKREIS FÜR JUGENDLITERATUR e.V. (Hrsg.): Das Bilderbuch. Eine Auswahl von Bilderbüchern aus aller Welt, München 1985[7]

ARNHEIM, R.: Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges, Berlin-New York 1978

ARNOLD, G.E./LUCHSINGER, R.: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, 2 Bände, Wien-New York 1970

ARZ, H. v.: Zur Beurteilung von Bilderbüchern. In: Das gute Jugendbuch 4, 1975

ATTNEAVE, F.: Some informational aspects of visual perception. In: Psycho. Rev. 61, 1954, 183-193

ATTNEAVE, F.: Symmetry, information, and memory for patterns. In: Am. J. Psychol. 68, 1955, 209-222

ATTNEAVE; F.: Informationstheorie in der Psychologie. Grundbegriffe, Techniken, Ergebnisse, Bern-Stuttgart 1974[4]

ATZESBERGER, M.: Sprachaufbauhilfe bei geistig behinderten Kindern, Berlin 1978

ATZESBERGER, M.: Bereich der Sprache. In: Bach, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 5, Pädagogik der Geistigbehinderten, Berlin 1979, 225-245

AUSTIN, J.L.: How to Do Things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955, New York 1968

AYRES, A.J.: Lernstörungen, Berlin-Heidelberg-New York 1979

BACH, H.: Pädagogische Förderung der Mehrfachbehinderten. In: Solarová, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, Berlin-Charlottenburg 1972

BACH, H.: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission (Hrsg.), Stuttgart 1974

BACH, H.: Sonderpädagogik im Grundriß, Berlin 1975

BACH, H.: Lernen und Lehren bei geistig behinderten Kindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 23, 1979, 227-237

BACH, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 5, Pädagogik der Geistigbehinderten, Berlin 1979

BACH, H.: Soziale Integration. Soziale Integrationstendenzen im vorschulischen und schulischen Bereich angesichts vorliegender geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 1982, 138-149

BÄRSCH, W.: Der Behinderter in der Gesellschaft. In: Kniel, A./Solarová, S./Muth, J.: Behinderte - inmitten oder am Rande der Gesellschaft, Berlin 1973, 7-23

BAMBERGER, R.: Jugendlektüre, Wien 1955

BANDI, H.G./BREUIL, H.u.a.: Die Steinzeit. Vierzigtausend Jahre Felsbilder, Baden-Baden 1960

BARTEL, O.: Grundbegriffe der Literatur, Frankfurt 1965

BAUER, I./FISCHER, D.: Wir lernen mit dem Overhead-Projektor, Würzburg 1978

BAUMGÄRTNER, A.C.(Hrsg.): Aspekte der gemalten Welt. 12 Kapitel über das Bilderbuch von heute, Weinheim und Basel 1968

BAUMGÄRTNER; A.C.: Perspektiven der Jugendlektüre, Weinheim und Basel 1973²

BAUN, M.: Beeinträchtigung der Sprache bei Geistigbehinderten. In: Sonderpädagogik 1, 1978, 14-22

BAUN, M.. Förderung sprachlicher Kommunikation bei Geistigbehinderten, Berlin 1981

BAYR-KLIMPFINGER, S.: Die Lesesituation in entwicklungspsychologischer Schau. In: Die Jugend 8/9, 1964

BECK, H./BREDEKMAMP, H.: Bilderkult und Bildersturm. In: Funkkolleg Kunst. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.): Studienbegleitbrief 2, Weinheim und Basel 1984

BECKER, K.P./SOVAK, M.: Lehrbuch der Logopädie, Hain-Haustein 1979

BEGEMANN, E.: Anthropologische Aspekte der Erziehung Schwerstbehinderter. In: Fröhlich, A./Tuckermann, U.: Schwerstbehinderte, Rheinstetten 1978

BEGEMANN, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der "Hilfsschulpädagogik", Berlin-Darmstadt-Dortmund 1970

BEINLICH, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Auf der Grundlage einer offenen, operativen Didaktik, Bd. 2, Emsdetten 1970

BERGER, E. (Hrsg.): Teilleistungsschwächen bei Kindern, Bern 1977

BERNART, E.: Schulbildung für geistig Behinderte, Berlin 1973²

BERNART, E.: Das Sonderschulaufnahmeverfahren, Bielefeld 1974

BERTUCH, F.J.: Bilderbuch für Kinder, Bd. 1, Weimar-Gotha 1790

BIEDEMANN, H.: Lexikon der Felsbildkunst, Graz 1976

BIRT, T.: Die Buchrolle in der Kunst, Hildesheim-New-York 1976

BLANKE, I.: Die Korrektivfunktion der Heilpädagogik für das anthropologische Denken. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 1980

BRUNER, J.S./GREENFIELD, P.M./ROSE, R. u.a.: Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971

BRUNER, J.S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie, Berlin 1974

BRUNER, J.S.: Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 1977, 829-845

BRUNER, J.S.: Von der Kommunikation zur Sprache. Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: Martens, K. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation, Frankfurt 1979, 9-60

BRUNER, J.S.: Mutter-Sprache. In: Psychologie heute 9, 19870, 60-62

BRUNER, J.S.: Muttersprache. In: Der Sprachheilpädagoge 12, 1981, 12-22

BUCHKA, M.: Der Geistigbehinderte - ein Mehrfachbehinderter. In: Praxis der Kinderpsychol. und Kinderpsych. 22, 1973, 171 -174

BÜHLER, K.: Sprachtheorie - Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart 1965²

BÜHLER, H./MÜHLE, G. (Hrsg.): Sprachentwicklungspsychologie, Weinheim und Basel 1974

CARR, J.: The Effect of the Severely Subnormal on their Families. In: CLARKE/CLARKE (Eds.) 1974, 807-839

CASELMANN, C.: Der Begriff der Anschauung in pädagogischer Sicht. In: Heiß, R./Caselmann, C./Schorb, A.O./Heimann, P.: Bild und Begriff, München 1963

CHEN, Y.-W.: Visual Discrimination of Color Normals and Color Deficients. In: AV-Communication Review 19, 1971, 417-431

CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt 1970

CHOMSKY, N.: Rezension von Skinners "Verbal Behavior". In: Eichler, W./Hofer, A.: Spracherwerb und linguistische Theorien, München 1974

COMENIUS, J.A.: Große Didaktik. (Hrsg.) Flitner, A., Düsseldorf-München 1960²

DANKERT, B.: Bibliographie der Fachliteratur. In: Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.): Das Bilderbuch, München 1985⁷

DANNENBAUER, F.M.: Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie, Birkach-Berlin-München 1983

DENNERLEIN, H.: Vorschulerziehung, Tübingen 1973

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission "Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher", Stutgart 1974

DIERKS, M.: Vom Bilderbuch zum Arbeitsbuch, Reutlingen 1965

DINGES, O.: Materialien zum Frühlesen. Ein Kriterienatalog als Hilfe zur Beurteilung. In: Das gute Jugendbuch 1, 1975

DINGES, O.: Fragestellungen zu einer umfassenden ästhetischen und didaktischen Analyse des Bilderbuches. In: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (Hrsg.): Der Deutsche Jugendliteraturpreis 1956-1983, München 1983

DIRINGER, D.: The Illuminated Book - Its History and Production, London o.J.

DODERER, K. (Hrsg.): Bilderbuch und Fibel, Weinheim und Basel 1972

DODERER, K./MÜLLER, H. (Hrsg.): Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuches in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim und Basel 1973

DODERER, K. (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur, Weinheim und Basel 1975

DOHMEN, G.: Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang. In: Unterrichtswissenschaften 2/3, 1977

DÖRING, K.-W.: Lehr- und Lernmittel: Medien des Unterrichts, Weinheim und Basel 1973²

DÜKER, H./TAUSCH, R.: Über die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen auf das Behalten. In: Weinert, F.: Pädagogische Psychologie, Köln-Berlin 1967

DWYER, F.M.: Color as an Instructional Variable. In: Av-Communication Review 19, 1971, 399-416

DYHRENFURTH-GRAEBSCH, I.: Geschichte des deutschen Jugendbuches, Hamburg 1951

EGGERT, D./KIPHARD, E.J.: Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder, Schöndorf 1972

EGGERT, D.: Ein Beitrag zur Sozial- und Familienstatistik von geistig behinderten Kindern. In: Zimmermann, K.W. (Hrsg.): Neue Ergebnisse der Heil- und Sonderschulpädagogik, Bonn 1969

EHRENFELS, Chr. v.: Über Gestaltqualitäten. In: Vierteljahresschriften wiss. Philos. 3, 1890, 249-291

EICHLER, W./HOFER, A. (Hrsg.): Spracherwerb und linguistische Theorien, München 1974

EMPFEHLUNGEN für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Neuwied 1980

EWERT, O.M.: Die gemalte Welt als Entwicklungsanstoß. In: Baumgärtner, A.C. (Hrsg.): Aspekte der gemalten Welt, Weinheim und Basel 1968, 82-87

EYSING, H.J.: The empirical determination of an aesthetic formula. In: Psycho. Rev. 48, 1941, 83-92

FAFKE, R./SCHWEITZER, F.: Wider die didaktische Verengung Piagets in der Pädagogik. In: Neue Sammlung 23, 1983, 106-123

FANTZ, R.L.: Der Ursprung der Formwahrnehmung, Köln 1972

FINKEL, K.: Förderung der Kreativität bei Geistigbehinderten, Weinheim und Basel 1978

FIRGES, J./TYMISTER, H.J.: Die Funktion des Bildes in der Sprachvermittlung. In: Die Grundschule 4, 1972, 265-272

FISCHER, E.: Wahrnehmungsförderung. Zum Aufbau von Wahrnehmungskompetenz als Aneignung sinnlicher Erkenntnisse und Bedeutungsstrukturen bei Geistigbehinderten, Bad Honnef 1983

FLEHINGHAUS, K.-H./DAHLMANN, C.: Spracherziehung, Dortmund 1981

FLJORINA, J.A.: Ästhetische Erziehung des Vorschulkindes, Berlin-Ost 1964

FLÜGGE, J.: Die Entfaltung der Anschauungskraft, Heidelberg 1963

FRONEMANN, W.: Lesende Jugend, Reden und Aufsätze, Berlin-Leipzig 1930

FRÖHLICH, A.D.: Überlegungen zum Zusammenhang von Wahrnehmungsleistungen und Bewegungsfähigkeit bei Körperbehinderten. In: Fröhlich, A.D. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungstraining bei Körperbehinderten, Rheinstetten 1977, 51-66

FRÖHLICH, A.D./TUCKERMANN, U.: Schwerstbehinderte, Rheinstetten 1978

FRÖSCHELS, E.: Lehrbuch der Sprachheilkunde, Wien-Leipzig 1925

FROSTIG, M. et.al./REINARTZ, A./REINARTZ, E.: Visuelle Wahrnehmungsförderung, Anweisungsheft, Hannover 1979

FÜHRING, M./LETTMAYER, O.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung, Wien 1981

FÜSSENICH, I.: Der neue Terminus: Pragmatik, linguistische. In: Sonderpädagogik 2, 1983, 93-94

FÜSSENICH, I./HEIDTMANN, H. (Hrsg.): Kommunikation trotz Sprachstörungen, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Beiheft 8, 1984

FÜSSENICH, I./HEIDTMANN, H.: Probleme bei der Diagnose dysgrammatisch sprechender Kinder. In: Füssenich, I./Gläß, B. (Hrsg.): Dysgrammatismus - Theoretische und praktische Probleme bei der interdisziplinären Beschreibung gestörter Kindersprache, Heidelberg 1985, 13-48

FÜSSENICH, I./GLÄSS, B. (Hrsg.): Dysgrammatismus - Theoretische und praktische Probleme bei der interdisziplinären Beschreibung gestörter Kindersprache, Heidelberg 1985

FURTH, H.G.: Denkprozesse ohne Sprache, Düsseldorf 1972

FURTH, H.G.: Die Rolle der Sprache beim Denken. In: Wenzel,U./Hartig,M. (Hrsg.): Sprache - Persönlichkeit - Sozialstruktur, Hamburg 1977

GEHLEN, A.: Zeit - Bilder, Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei, Bonn 1960

GEHLEN, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Frankfurt a.M., Bonn 1966

GIEHRL, H.: Überlegungen zu einer Theorie des Sachbilderbuches. In: Informationen des Arbeitskreises 3, 1984

GIBSON, J.J.: Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung, Bern 1973

GINSBURG, H./OPPER, S.: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung, Stuttgart 1982³

GIPPER, H.: Denken ohne Sprache, Düsseldorf 1978

GOETZ, A.: Motivationen durch das Bilderbuch. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, Heidelberg 4, 1975, 111-114

GRAEFE, O.: Qualitative Untersuchungen über Kontur und Fläche in der optischen Figurwahrnehmung. In: Psychol. Forschung 27, 1964, 260-306

GRAND-CHASTEL, P.M.: Die Kunst der Vorzeit, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz o.J.

GRASSI, E.: Die Theorie des Schönen in der Antike, Köln 1980

GRIESINGER, A.: Die Sprache der Geistesschwachen. In: Dannemann, A.u.a. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Halle 1934²

GRÖMMINGER, A.: Bilderbücher in Kindergarten und Grundschule. Beurteilungskriterien - Verwendungsmöglichkeiten - Arbeitsbeispiele, Freiburg 1977

GÜNTHER, K.B.: Aspekte der Sprachförderung. Zur Arbeit mit Bilderbüchern in der Vorklasse. In: Hellmich,A.: Projekte in der Vorschule, Weinheim 1975, 229-267

GUILFORD, J.R./SMITH, P.C.: A System of Color Preferences. In: Am. J. Psychol. 4, 1959

GUSS, K. (Hrsg.): Gestalttheorie und Fachdidaktik, Darmstadt 1977

HAAS, G.: Märchen, Sage, Schwank, Legende, Fabel und Volksbuch als Kinder- und Jugendliteratur. In: Haas,G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung, Stuttgart 1974, 144-177

HAGEMEISTER, U.: Geistigbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U.u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Stuttgart 1986

HAJOS, A.: Wahrnehmungspsychologie, Stuttgart 1972

HALBEY, H.-A.: Das Bilderbuch im Deutschland in 20. Jahrhundert. In: Baumgärtner,A.C. (Hrsg.):Aspekte der gemalten Welt, Weinheim 1968

HAMANN, R.: Geschichte der Kunst, München 1952

HARBAUER, H./SCHMIDT, M.: Medizinische Aspekte. In: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd.5, Pädagogik der Geistigbehinderten, Berlin 1979

HANXLEDEN, R.v.: Bilderbücher für das Vorschulalter. Eine Analyse der Erfahrungswelt der Hauptpersonen, Marburg 1978

HARTMANN, W.: Die Rolle des Bilderbuches im basalen Bildungsprozeß. In: Tschinkel,I.(Hrsg.): Basale Begabungsförderung im Kindergarten, Wien 1973

HAUSS, K.: Emotionalität und Wahrnehmung, Göttingen 1969

HENSLE, U.: Einführung in die Arbeit mit Behinderten: psychologische, pädagogische und medizinische Aspekte, Heidelberg 1979

HEBER, R.: Geistige Retardation. Begriff und Klassifikation In: Weinert,F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln-Berlin 1967

HEESE, G./JUSSEN, H./SOLAROVÁ, S.: Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27, 1976, 424-427

HEESE, G./SOLAROVÁ, S.: Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne II. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11, 1985, 757-763

HEIDTMANN, H.: Sprachdiagnostik - Förderdiagnostik. In: Der Sprachheilpädagoge 14, 1982, 56-62

HEINRICHS, H. (Hrsg.): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel, München 1971

HEPP, M.: ... das Kind in seiner Welt aufsuchen... In: Medien und Erziehung 2, 1977, 112-126

HEISS,A.: Zum Problem der isolierenden Abstraktion. In: Neue psychologische Studien 4 Bd., 2. Heft, 1930, 285-318

HEIß, R.: Wort, Begriff und Bild. In: Heiß,R./Caselmann, Ch./Schorb,A.O./Heimann,P.: Bild und Begriff, München 1963

HERBART, J.F.: Über Pestalozzis neueste Schrift 'wie Gertrud ihre Kinder lehrte' (1802), Herbart,J.F., Pädagogische Schriften, 3 Bd., hg.v. Asmus, W., Düsseldorf-München 1964

HINKEL, I./HINKEL, H.: Projekt 'Tomate'. In: Grundschule 12, 1980, 528-533

HOERNES, M.: Urgeschichte der bildenden Kunst in Europa, Wien 1925

HOFMANN, T. (Hrsg.): Beiträge zur Geistigbehinderten-pädagogiik, Rheinstetten 1981²

HOFFMANN, E.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Die Menschen-erziehung, Düsseldorf 1961

HOFSTÄTTER; H.H. (Hrsg.): Geschichte der Kunst und der künstlerischen Techniken, München 1965²

HOLESOVSKY, F.: Bild und Bildveständnis im Vorschulalter. In: Baumgärtner, A.C. (Hrsg.): Aspekte der gemalten Welt, Weinheim und Basel 1968

HOMBURG, G. : Methodische Überlegungen zur therapeutischen Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. In: Sprachheilarbeit 5, 1981, 267-281

HORSCH, U./WERNER; L.: Kommunikationstheoretische Überlegungen zur Therapieimmanenz bei sprachbehinderten Schülern. In: Sprachheilarbeit 27, 1982, 138-148

HÜPPE, A.: Prägnanz - Ein gestalttheoretischer Grundbegriff. Experimentelle Untersuchungen, München 1984

HÜRLIMANN, B.: Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten, Zürich 1959

HÜRLIMANN, B.: Die Welt im Bilderbuch. Moderne Kinderbilderbücher aus 24 Ländern, Zürich 1965

IBEN, G.: Lebensweltanalyse, Elternberatung. (Hrsg.): Fernuniversität Hagen 1981

INHELDER, B.: Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux, Neuchatel-Paris 1944

INHELDER, B.: Language und thougt. Some remarks on Chomsky and Piaget. In: J. of Psycholinguistic Research 7, 1978, 263-268

IRMISCHER, T.: Motopädaogogik bei geistig Behinderten, Schorndorf 1980

IRMISCHER, T.: Bewegungserziehung an der Schule für Geistigbehinderte, Dortmund 1981

JANSON, H.W./JANSON, D.J.: Malerei unserer Welt. Von der Höhlenmalerei bis zur Moderne, Köln 1981 [3]

JANTZEN, W.: Theorien zur Heilpädagogik. In: Das Argument. Sonderband Nr. 80, 1973, 152-169

JETTER, K.: Kindliches Handeln und kognitive Entwicklung, Bern 1975

JOHNSON, D.J./MYKLEBUST, H.R.: Lernschwächen, Stuttgart 1971

JOSEF, K.: Gezieltes Training in frühester Kindheit macht unsere Kinder intelligenter. In: Lebenshilfe 1968, 124-127

JOSEF, K.: Lernen und Lernhilfen bei geistig Behinderten, Berlin 1974[3]

JUNG, E./KRENZER, R./LOTZ, J.; Handbuch der Unterrichtspraxis mit Geistigbehinderten. Methodische und didaktische Wege, Frankfurt 1976

JUSSEN, H.: Lücken im sprachlichen Weltbild des Hilfsschulkindes. In: Reinartz/Kluge (Hrsg.): Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland, Darmstadt 1971

Käsermann, M.L.: Spracherwerb und Interaktion, Bern-Stuttgart-Wien 1980

KAINZ, F.: Psychologie der Sprache, Stuttgart 1956

KAINZ, F.: Das Denken und die Sprache. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 1, Göttingen 1964, 564-614

KANTER, G.O.: Experimentelle Untersuchungen zum Problem der Lernbehinderung bei Sonderschülern. In: Heilpädagogische Forschung, Beiheft 1, Marburg 1967

KANTER, G.O.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974

KANTER, G.O./LANGENOHL, H./HERMANN, F. (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung, Berlin 1975

KARLIN, J./STRAZZULLA, M.: Sprachentwicklung schwachsinniger Kinder. In: Die Sonderschule, 2. Beiheft, Berlin 1970

KARNICK, R.: Das Bilderbuch in der Grundschule. In: Baumgärtner, A.C. (Hrsg.): Aspekte der gemalten Welt, Weinheim und Basel 1978

KATZMANN, N./NYENHUIS, J.: Color vs. black-and-white effects on learning, opinion and attention. In: AV-Communication Review 20, 1972, 16-28

KEGEL, J.: Sprache und Sprechen der Sprache, REinbek 1974

KEMMLER, L./HECKHAUSEN, H.: Ist die sogenannte "Schulreife" ein Reifungsproblem? In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg.): Praktische Erfahrungen mit Schulreifetest, Psychologische Praxis, Heft 30, 1962, 52-89

KILENS, K.: Die Behandlung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Knura, G./Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7, Pädagogik der Sprachbehinderten, Berlin 1980

KIPHARD, E.J./HUPPERTZ, H.: Erziehung und Bewegung. Leibesübungen mit behinderten Kindern, Bonn-Bad Godesberg 1971

KLAUER, K.J.: Lernbehindertenpädagogik, Berlin 1970³

KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1959

KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H./Blumenthal, A. (Hrsg.): Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift "Die deutsche Schule", Hannover 1964, 5-34

KLAFKI, W.: Ideologiekritik und Erziehungswissenschaft. Eine Problemskizze. In: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim-Berlin 1976, 30ff.

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim und Basel 1985

KLEINHANS, W.: Das Nachzeichnen von Figuren als Intelligenztest. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 1956, 252-258

KLINGBERG, G./PAUL, H.-J./WENGE, H./WINKE, G.: Muster der Allgemeinen Didaktik, Berlin 1968

KLINGBERG, G.: Kinder - und Jugendliteraturforschung. Eine Einführung, Wien-Köln-Graz 1973

KLIX, F.: Information und Verhalten. Kybernetische Aspekte der organismischen Informationsverarbeitung, Stuttgart 1971

KNERR, G./LUDWIG, J.: Lernen mit Bildern. Eine Einführung für Kindergarten und Grundschule, München 1979

KNOBLAUCH, R.: Vergleichende Untersuchungen zur optischen Auffassung hochgradig-schwachsinniger und normaler Kinder. Zeitschrift für angewandte Psychologie 47, Heft 5 und 6, 305-375, 1934

KNURA, G.: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura,G./Neumann,B.(Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik 7, Berlin 1980, 3-64

KOCHAN, B.: Bilderbücher zum Thema Freundschaft. In: Praxis Deutsch 29, 1978

KÖHLER, W.: Perceptual organisation and learning. American Journal Psychol. 71, 1958, 311-315

KÖSTER, H.L.: Geschichte der Deutschen Jugendliteratur. In: Monographien, Braunschweig 1906

KOFFKA, K.: Principles of gestalt psychology, New York 1935

KORDEN, K.F./RIPP, H./SATORI, B./SCHAUVEN, H.v./ WARNKE, U.: Projekt Bilderbuch. Unterrichtsskizzen für Kunst - Visuelle Kommunikation, München 1977

KOWALSKI, K.: Kitsch oder Kunst? Analysen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I, Stuttgart 1975

KRECH, D./CRUTCHFIELD,R.S.: Grundlagen der Psychologie, Bd.1, Weinheim-Berlin-Basel 1969²

KRECH, D./CRUTCHFIELD, R.: Wahrnehmungspsychologie, Weinheim und Basel 1985

KREIDOLF, E.: Lebenserinnerungen, Zürich 1957

KRENZER, R.: Das Spielbilderbuch - ein neues Hilfsmittel für Unterricht und Beschäftigung geistig Behinderter. In: Lebenshilfe 1, 1971

KRIMM-VON FISCHER, C.: Rhythmik und Sprachanbahnung zur Förderung des entwicklungsgestörten und des behinderten Kindes, Ravensburg 1979

KUBLI, F.: Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule, München 1983

KUDRJAVECA, E.M.: Die Entwicklung des Erkennens von Gegenständen. In: Sif, Z. I. (Hrsg.): Besonderheiten der geistigen Entwicklung von Hilfsschülern, Berlin 1978

KÜHN, H.: Die Felsbilder Europas, Stuttgart 1971³

KÜHNEL, J.: Comenius und der Anschauungsunterricht, Leipzig 1911

KÜNNEMANN, H.: Das Bilderbuch im Vorschulalter. Eine Schule des Sehens. In: Archiv für angewandte Sozialpädagogik, 1970/71, 26-32

KÜNNEMANN, H.: Das Bilderbuch. In: Haas, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur, Stuttgart 1974

KUNZE, H.: Schatzbehalter alter Kinderbücher. Vom Besten aus der älteren deutschen Kinderliteratur, Hanau 1965

KUSHLICK, A./BLUNDEN, R.: The Epidemiology of Mental Subnormality. In: Clarke/Clarke, London 1974, 31-81

LAMING-EMPERAIRE: La signification de l'art rupestre franco cantabrique, Paris 1962

LURIA, H.R./JUDOWITSCH, F.J.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes, Düsseldorf 1970

LANGBEHN: Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1891

LANGE, K.: Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, Darmstadt 1893

LANGENOHL, H.: Prinzipien der Lehrstoffauswahl für den Unterricht lernbehinderter Schüler. In: Langenohl, H./Kanter, G.O. (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Unterrichtsplanung, Berlin 1975

LANGENOHL, H./KANTER, G.O. (Hrsg.): Texte zur Lernbehindertendidaktik. Soziales Lernen bei Lernbehinderten, Berlin 1978

LANGEVELD, M.J.: Einführung in die Pädagogik, Stuttgart 1962²

LANGHORST, E.: Märchenbilder im Urteil von Kindern der Vorkriegszeit und Gegenwart. Ein Beitrag zur Psychologie des Bilderlebens der Sechs- bis Vierzehnjährigen, Bonn 1967

LATSCH, A.: Das Bilderbuch als Kommunikationsmedium im Vorschulalter. Ein Beitrag zur Theorie des Bilderbuches, Köln 1978

LEISCHNER, A.: Aphasien und Sprachentwicklungsstörungen, Stuttgart 1979

LEMPP, R.: Lernerfolg und Schulversagen. Eine Kinder- und Jugendpsychiatrie für Pädagogen, München 1971³

LENNEBERG, E.: Die biologischen Grundlagen der Sprache. In: BÜHLER, H./MÜHLE, G. (Hrsg.); Sprachentwicklungspsychologie, Weinheim und Basel 1974

LEONT´EV, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt 1973

LEROI-GOURHAN, A.: Vorgeschichtliche Kunst, Freiburg 1973

LIEPMANN, M.C.: Geistig behinderte Kinder und Jugendliche. Eine epidemologische, klinische und sozialpsychologische Studie in Mannheim, Bern-Stuttgart-Wien 1979

LINDNER, K.: Sprachliches Handeln bei Vorschulkindern. Linguistische Studien zur Organisation von Interaktion, Tübingen 1983

LJUBLINSKAJA, A.A.: Die psychische Entwicklung des Kindes von Geburt an bis zum Schuleintritt, Berlin 1961

LOMMEL, A.: Vorgeschichte und Naturvölker. Schätze der Weltkunst, Bd. I, Gütersloh 1967

LÖWE, A.: Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder, Berlin 1973

LORF, M.: Entwicklungsbedingungen der Differenzierungsfähigkeit im Kleinkind- und Vorschulalter. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 1966, 17, 7-33

LUCHSINGER, R./ARNOLD, G.E.: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, Wien-New York 1970³

LÜCK, C.: Kind und Bilderbuch. In: Jugendliteratur 9, 1955, 391-399

LÜSCHER, M.: Psychologie der Farben. Textband zum Lüscher-Test, Basel 1949

LÜTHI, M.: Märchen, Stuttgart 1979⁷

LÜTZELER, H.: Weltgeschichte der Kunst, Gütersloh 1966

MAIER, K.E.: Jugendschriftum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung, Bad Heilbrunn 1973

MARTENS, K. (Hrsg.): Kindliche Kommunikation, Frankfurt 1979

METZGER, W.: Grundbegriffe der Gestaltpsychologie. In: Aktuelle Probleme der Gestalttheorie; Beiheft zur schweizerischen Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen 24, Bern 1954, 3-16

METZGER, W.: Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 8.Jg. 1956

METZGER, W.: Die Entwicklung der Erkenntnisprozesse. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 3, Kap. 12, 1959

METZGER, W.: Figural-Wahrnehmung. In: Metzger, W. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 1, 1.Hlbd., Göttingen 1966

METZGER, W.: Psychologie in der Erziehung, Bochum 1971

METZGER, W.: Gesetze des Sehens, Frankfurt 1975

METZ-GÖCKEL, H.: Inhaltliche Prägnanzmomente. In: Gestalt Theory, vol. 5, 1983, No. 3

McNEILL, D.: Die Erschaffung der Spache bei Kindern. In: Bühler, H./MÜHLE, G. (Hrsg.): Sprachentwicklungspsychologie, Weinheim und Basel 1974

MEYER, H.: Das Strukturieren von Reizen und Informationen. In: Guss, K. (Hrsg.): Gestalttheorie und Fachdidaktik, Darmstadt 1977

MEYER, H.: Planung von verhaltens- und lernfeldorientierten Interventionen im Erziehungs- und Unterrichtsprozeß, (Hrsg.) Fernuniversität Hagen 1981

MEYER, H.: Lernhilfen für Geistigbehinderte: Planung von didaktisch-orientierten Interventionen zur Optimierung der Lernprozesse bei geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen, Heidelberg 1985

MICHAEL, B.: Darbieten und Veranschaulichen. Möglichkeiten und Grenzen von Darbietung und Anschauung im Unterricht, Bad Heilbrunn 1983

MIESSLER, M./BAUER, I./THALMEIER, K.: Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Das bin ich. Beiträge zu einer persönlichkeitsorientierten Erziehung, Bonn-Bad Godesberg 1984

MILLER, M.: Sprachliche Sozialisation. In: HURRELMANN, K./ULICH,D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim und Basel 1980, 649-668

MÖNCKEBERG, V.: Das Märchen und unsere Welt. Erfahrungen und Einsichten, Düsseldorf 1972

MONTADA, L.: Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1970

MONTESSORI, M.: Die Entdeckung des Kindes, Freiburg 1969

MOULIN, R.-J.: Ursprung der Malereien, Lausanne 1966

MÜLLER; H./OBERHUMER, P.: Kind und Bilderbuch, Praktische Anregungen Auswahl Vermittlung Bedeutung Informationsquellen, Hannover 1979

MÜLLER-KARPE, H.: Handbuch der Vorgeschichte, Altsteinzeit, München 1966

MÜHL, H.: Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten, Bonn-Bad Godesberg 1979

MÜHL, H.: Handlungsbezogenes Lernen mit geistig Behinderten. In: Lebenshilfe 19, 1980, 69ff.

MÜHL, H.: Verständigungsförderung bei Kindern und Schülern mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 22, 1983, 45ff.

MÜHL, H.: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, Stuttgart 1984

MÜLLER, R.: Kunsterziehung im Kindergarten, Berlin 1984

NARR, K.J.: Zum Sinngehalt der altsteinzeitlichen Höhlenbilder, Köln 1974

NOLTE, W.: Kind und Märchenbild, München 1942

NATER, P.: Sehschädigung und ihre psychische Kompensation. Ein empirischer Beitrag zur Grundlegung der "Seherziehung", Dortmund 1980

NATER, P.: Sonderheiten des visuellen Wahrnehmungsprozesses Sehbehinderter mit Lernbehinderung und geistiger Behinderung. In: XXIX. Kongress für Sehgeschädigtenpädagogik, Würzburg 1.-5. August 1983, Kongressbericht, 156-165, Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen e.V.(Hrsg.), Würzburg 1984

NEUHÄUSER, G.: Genetische Aspekte der Behinderung, Berlin 1982

NICKEL, H.: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter, Stuttgart 1967

NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bern 1973

NICKEL, H.: Neuere Ergebnisse zur visuellen Differenzierungsfähigkeit im Vorschulalter, ihre entwicklungstheoretische und praktisch-pädagogische Bedeutung. In: REINARTZ, A./REINARTZ, E./REISER, H. (Hrsg.): Wahrnehmungsförderung behinderter und schulschwacher Kinder, Berlin 1979

NIERMANN, M.: Erziehungsziele in Bilderbüchern für Kinder von 2-6 Jahren, Frankfurt 1977

NIERMANN, M.: Das Bilderbuch in der pädagogischen Diskussion, Düsseldorf 1979

NÖTHER, W.: Interaktiver Spracherwerb bei Down-Syndrom, Freiburg 1981

OERTER, R.: Erkennen, Donauwörth 1974

OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1977[17]

OKSAAR, E.: Spracherwerb im Vorschulalter, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1977

OTTO, G.: Stilformen der Ggenwartskunst und das moderne Bilderbuch. In: Baumgärtner, A.C. (Hrsg.): Aspekte der gemalten Welt, Weinheim und Basel 1968

PAGENDARM, P.: Absichten und Wirkungen moderner Bilderbücher. In: Das Jugendbuchmagazin 1979, 158-159

PAUL, H.A.: Mehrfachbehinderter Kinder und Jugendliche als Aufgabe der medizinischen Rehabilitation. In: Praxis der Kinderpsychol. und Kinderpsych. 19, 1970, 199-206

PESTALOZZI, J.H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: PESTALOZZI, J.H.: Sämtliche Werke, Bd. 13, Berlin und Leipzig 1932

PESTALOZZI, J.H.: ABC der Anschauung (1809). In: Pestalozzi, J.H.: Sämtliche Werke, Bd. 15, Berlin und Leipzig 1932

PETTER, G.: Die geistige Entwicklung des Kindes im Werk von Jean Piaget, Bern 1966

PETROWA, W.G.: Sprachentwicklung schwachsinniger Kinder. In: Die Sonderschule 2, 1970

PIAGET, J./INHELDER, I.: Die Psychologie der frühen Kindheit. Die geistige Entwicklung von der Geburt bis zum 7. Lebensjahr. In: Katz, D. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Basel-Stuttgart 1960²

PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart 1969

PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz, Olten 1971

PIAGET, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1973²

PIAGET, J./INHELDER, B.u.a.: Die Entwicklung des räumlichen Denkens, Stuttgart 1971

PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, 1972

PIAGET, J./INHELDER, B.: Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen, Teil 1 u. 2, Düsseldorf 1973a und 1973b

PIAGET, J.: Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems, München 1975

PIAGET, J.: Die Äquilibration der kognitiven Strukturen, Stuttgart 1976

PICCIOLO, P.: Die visuelle Wahrnehmungsentwicklung bei lernbehinderten Kindern, Münster 1976

PLESSNER, H.: Anthropologie der Sinne. In: Gadamer, H.G./ Vogler, P.: Neue Anthropologie. Philosophische Anthropologie, 2. Teil, Stuttgart 1974

POLZIN, G.: Ergebnisse experimenteller Untersuchungen zur Entwicklung der Differenzierungsfähigkeit im Vorschulalter und ihre Bedeutung für den Erstleseunterricht und die Schulfähigkeit. In: Schule und Psychologie 15, 1968, 180-188

POHL, R.: Die Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 1973, 391-397

POHL, R.: Leitfaden für die Verkehrserziehung geistig behinderter Kinder im Elternhaus, Kindergarten, Sonderschulkindergarten und Heim im Kleinkind- und Vorschulalter, Bonn-Bad Godesberg 1976a

POHL, R.: Verkehrserziehung behinderter Jugendlicher in Heim und Werkstatt für geistig Behinderte, Bonn-Bad Godesberg 1976b

POHL, R./VEHRIGS-CORNEHL, B.: Lebenspraktische Erziehung, Dortmund 1978

POHL, R. (Hrsg.): Elementare Verkehrserziehung, Wuppertal 1980

POHL, R./RECKMANN, I.: Überlegungen zu einem Lehrplan in der Schule für Geistigbehinderte. In: Hofmann, T. (Hrsg.): Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik, Rheinstetten 1981²

POHL, R. (Hrsg.): Sinnes- und Verstandeserziehung und Einführung in den Umgang mit der Schrift, den Zahlen und den Größen (Kognitive Förderung), Dortmund 1983

POHL, R. (Hrsg.): Lesen mit geistig behinderten Schülern. Ein Leselehrgang auf der Grundlage des Ganzwortes, Dortmund 1983

PRILLWITZ, S./JOCHENS, B./STOSCH, E. (Hrsg.): Der kindliche spracherwerb, Braunschweig 1975

PROBST, W.: Musik in Sonderschulen zwischen Unterricht und Therapie. Zur Begründung einer pädagogischen Musiktherapie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 23, 1972, 303-312

RAUH, H.: Entwicklungspsychologie. Analyse kognitiver Prozesse, Weinheim und Basel 1972

RAUH, H.: Lernpsychologie. In: Bach, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 5, Pädagogik der Geistigbehinderten, Berlin 1979

RAUSCH, E.: Das Eigenschaftsproblem in der Gestalttheorie der Wahrnehmung. In: Metzger, W. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 1, 1. Hlbd., Wahrnehmung und Bewußtsein, Göttingen 1966

RAUTENSTRAUCH, T.: Bilderbuch und vorschulische Sozialisation. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes 6, 1975, 174-179

REINARTZ, A./REINARTZ, E./REISER, H.: Wahrnehmungsförderung behinderter und schulschwacher Kinder, Berlin 1979

RETT, A./SEIDLER, H.: Das hirngeschädigte Kind. Ärztliche, erzieherische und soziale Probleme, Wien 1981

REUMUTH, K.: Didaktische Studien, Bonn 1955

RÉVÉSZ, G. (Hrsg.): Thinking and Speaking, Amsterdam 1954

REYKOWSKI, J.: Psychologie der Emotionen, Donauwörth 1973

RICHTLINIEN für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen, (Hrsg.): Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1980

RICHTLINIEN und Hinweise für den Unterricht : Förderung schwerstbehinderter Schüler, (Hrsg.): Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1985

RINGSHAUSEN, G.: Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium, Weinheim und Basel 1976

ROBINSON, N.M./ROBINSON, H.B.: The Mentally Retarded Child. A Psychological Approach, New York 1976²

ROEDER, I.: Das Problem der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis, Weinheim-Basel-Berlin 1970

ROSENFELD, A./UCKO, P.J.: Felsbildkunst im Paläolithikum, München 1966

ROTH, H.: Zum Pädagogischen Problem der Methode. In: Die Sammlung 1949³, 102

ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. I, Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1968²

RÜSSELS, H.: Über Formauffassung zwei- bis fünfjähriger Kinder. In: Neue psychologische Studien 1931, 5-108

SAUSSURE, F. de: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin 1967²

SAMULEIT, P.: Das deutsche Bilderbuch. In: Kind und Kunst. Beiträge zur Jugenschriftenbewegung, Braunschweig-Berlin-Hamburg 1928, 61-113

SANDER, F./VOLKELT, H.: Ganzheitspsychologie, München 1962

SANDER; E.: Vergleichende Untersuchungen zur visuellen Wahrnehmung behinderter und gesunder Kinder. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 4. 1974. 149f.

SANDER, A.: Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 1, Stuttgart 1973, 13-109

SAPIR, E.: Die Sprache. Eine Einführung in das Wesen der Sprache, München 1972²

SCHAIE, K./WARNER, J.: Scaling the Assoziations between colors and moodtones. In: The American Journal of Psychol., vol. 74, 2, 1961

SCHALLER, K.: Vom "Wesen" der Erziehung. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege, Ratingen 1961

SCHERF, W.: Vom Handwerk der Bilderbuchrezension. In: Baumgärtner, A.C.(Hrsg.): Aspekte der gemalten Welt, Weinheim und Basel 1968

SCHEVELING, J.: Friedrich Fröbel, Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1965

SCHILLING, F.: Motodiagnostik des Kindesalters, Berlin 1973

SCHMALOHR, E.: Zur ganzheitlichen und einzelheitlichen Auffassung in der visuellen Wahrnehmung bei 4-6jährigen Kindern, Bericht 26, Kongr. DGfPS, Göttingen 1969

SCHMIDLE, R./WENDT, D.: Untersuchung zur Gestaltung und Rezeption von Bilderbüchern. In: Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur 1, 1983

SCHMITZ, G.: Wahrnehmungstraining mit dem PERTRA-Spielsatz, 1978

SCHOBER, H.: Das Sehen, Bd. 1, Leipzig 1960³

SCHORSCH: S.: Schwerstbehindert: Anthropologischer Aspekt. In: Zur Fortbildung 1/2, 1976

SCHRADER, M.: Fabel. In: Schrader, M. (Hrsg.): Epische KUrzformen, Theorie und Didaktik, Königsstein 1980

SCHRAML, W.J.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen, Stuttgart 1972

SCHWERDTFEGER, J.C.: Medien und Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt, Homburg 1973

SEEBOTH, F.H.: Kreativitätsförderung bei Geistigbehinderten, Bonn 1973

SEEMAN, M.: Sprachstörungen bei Kindern, Berlin 1969³

SELINKA, R.: Der Übergang von der ganzheitlichen zur analytischen Auffassung im Kindesalter. In: Zeitschrift Pädag. Pyschol. und Jugendk. 40, 1939, 256-278; 41, 1940, 31-36

SEIDEL, C./BIESALSKI, P.: Psychologische und klinische Erfahrungen mit dem Frostig-Test und der Frostig-Therapie bei sprachbehinderten Kindern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpschiatrie 1, 1973, 2-15

SIF, Z.I. (Hrsg.): Besonderheiten der geistigen Entwicklung von Hilfsschülern, Berlin 1978⁴

SINCLAIR, H.: Psychologie der Sprachentwicklung.In: LEUNINGER, H./MÜLLER, M./MÜLLER, H. (Hrsg.): Linguistik und Psychologie, Frankfurt 1974

SKINNER, B.F.: A Functional Analysis of Verbal Behavior, 1957

SOLAROVÁ, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, Berlin-Charlottenburg 1972

SOLOV´EV, J.M.: Die Wahrnehmung geistig zurückgebliebener Schüler. In: SIF, Z.I. (Hrsg.): Besonderheiten der geistigen Entwicklung von Hilfsschülern, Berlin 1978[4]

SOLTZ, D.F./WERTHEIMER, M.: The retention of ´good` and ´bad` figures. In: Am. J. Psychol. 72, 1959, 450-452

SONDERSORGE, R.: Geistigbehindert-mehrfachbehindert. In: Lebenshilfe 3, 1967, 142

SPECK, O.: Der geistig behinderte Mensch und seine Erziehung, München-Basel 1970

SPECK, O.: Bildung, Bildbarkeit und Lernen des geistig behinderten Menschen. In: Vjschr. f. Heilpädagogik 42, 1973, 137-147

SPECK, O./THALHAMMER, M.: Die Rehabilitation des Geistigbehinderten, München 1974

SPECK, O.: Geistige Behinderung und Kommunikation. In: Sonderpädagogik 8, 1978, 99-111

SPECK, O.: Das pädagogische Gesamtkonzept der Förderung geistigbehinderter Kinder. In: Verhaltenstherapie im Rahmen der Gesamtförderung geistig Behinderter, Marburg 1979

SPECK, O.: Geistige Behinderung und Erziehung, München 1980[5]

SPENGLER, O.: Der Untergang des Abendlandes. Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte, Bd. 2: Welthistorische Perspektiven, München 1923

SPIEKERS, R.: Untersuchungen zum Problem des Durchgliederungsvermögens bei ᶜchwachbegabten. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Bd. IV, 1, 1957, 139-166

SPIEKERS, R.: Über die optische Unterscheidbarkeit einfacher Zeichen, Meisenheim/Glan 1969

SPITZ, H.H.: Effects of symmetry on the reproduction of dot pattrns by mental retardates and equal MA normals. In: Am. J. Ment. Def. 69, 1964, 101-106

SPITZ, H.H.: Effects of redundancy level and presentation method on the paired-associate learning of educable retardates, third graders and light graders. In: J. Exp. Psychol. 75, 1972, 164-170

SPOHR, W.: Künstlerische Bilderbücher. In: PROESCHER, L./FELD, O.u.a.: Die Kunst im Leben des Kindes, Berlin 1902

SPORKEN, P. (Hrsg.): Geistig Behinderte. Erotik und Sexualität, Düsseldorf 1974

SPREEN, O., Geistige Behinderung, Berlin 1978

STEINER, G.: Mathematik als Denkerziehung, Stuttgart 1973

STEINER, G.: Erkennen, Lernen und Entwicklung: der kognitive Aspekt. In: Aebli,, H./Montada,L./Steiner, G. (Hrsg.): Erkennen, Lernen, Wachsen - Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1975

STEINMANN-VOGEL, B.: Rhythmische Erziehung, Dortmund 1981

STENDLER-LAVATELLI, C.: Früherziehung nach Piaget, München 1976

STERN, C./STERN, W.: Kindersprache, Leipzig 1907

STERN, W.: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr, Heidelberg 1967[9]

STIRNIMANN, F.: Psxchologie des neugeborenen Kindes, München 1973[2]

STÖCKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, München 1960[8]

STRAUSS, A./LETHINEN, L.: Psychopathology and education of the brainjured child, vol. 1, New York 1947

TECHNIKEN des bildnerischen Gestaltens, o.A.: Schriften zur Kunsterziehung, Bd. 20, Berlin 1968

THALHAMMER, M./SPECK, O.: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. Ein Beitrag zur sozialen Integration, München-Basel 1974

THIELE, J.: Zwischen Kunst und Klischee. Illustrationen für Kinder. In: Kinderliteratur in der BRD, Sonderheft der Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, München 1983

THEILE, R.: Frühförderung geistig behinderter Kinder, Psychomotorische Übungsbehandlung und rhythmische Erziehung, Berlin 1974

TIEDE, H.-O., Das Bilderbuch. In: Zur Literatur für das Vorschulkind, Berlin 1972

TRAVERS, R.M.W./Alvarado, V.: The design of pictures for teaching children in elementary school. In: AV-Communications Review 18, 1970, 33-50

THIELE, J. (Hrsg.): Bilderbücher entdecken. Untersuchungen, Materialien und Empfehlungen zum kriitischen Gebrauch einer Buchgattung, Oldenburg 1985

ULMANN, G.: Sprache und Wahrnehmung. Verfestigen und Aufbrechen von Anschauungen durch Wörter, Frankfurt 1975

ULRICH, W.: Das Bild als Sprech- und Schreibimpuls, Frankfurt 1976

VALENTIN, V.: Illustrierte Weltgeschichte, Amsterdam 1939

VERNON, M.D.: Wahrnehmung und Erfahrung, Köln 1974

VILLINGER, H.: Kleine Poetik, Frauenfeld 1964

VOLKELT; H.: Neuere Untersuchungen über die kindliche Auffssung und Wiedergabe von Formen. Bericht 4. Kongreß für Heilpädagogik in Leipzig 1928, 15-61

WALBURG, W.R.: Lebenspraktische Erziehung Geistigbehinderter, Berlin 1972²

WALBURG, W.R.: Die Förderung der visuellen Wahrnehmung nach FROSTIG/REINARTZ bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen, Dortmund 1975

WALBURG, W.R.: Förderung der visuellen Wahrnehmung bei geistig Behinderten und lernbehinderten Schulanfängern. In: REINARTZ, A./REINARTZ, E./REISER, H.: Wahrnehmungsförderung behinderter und schulschwacher Kinder, Berlin 1979

WALDERING, I.: Ägypten. Die Kunst der Pharaonen, Baden

WALLRABENSTEIN, W.: Sprechen als kommunikatives Handeln in der Grundschule, Kronberg 1976

WASSNA, M.: Die Entwicklung der Leistungsmotivation, München 1970

WASSNA, M.: Leistungsmotivation, München 1973

WATSON, J.: Die Psychologie als Wissenschaft vom Verhalten, 1926

WEGEHAUPT, H.: Vorstufen und Vorläufer der deutschen Kinder- und Jugendliteratur bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts, Berlin 1977

WEINERT, F.: Pädagogische Psychologie, Köln-Berlin 1967

WEISGERBER, L.: Die sprachliche Gestaltung der Welt, Düsseldorf 1962³

WEISSGÄRBER, H.: Zu einigen Problemen der Illustration. In: Beiträge zur Kinder- und Jugendliteratur 20, 1971

WEITZMANN, K.: Spätantike und frühchristliche Buchmalerei, München 1977

WELLING, A.: Sprache, Sprachtherapie als kooperativer Arbeitsprozeß. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 8/1985, 37-47

WEMBER, F.B.: Piagets Bedeutung für die Lernbehindertenpädagogik, Heidelberg 1986

WENDELER, J.: Frühkindliche Entwicklung und geistige Behinderung: Sensomotorische und kommunikative Fähigkeiten. In: Geistige Behinderung 3, 1980, 154ff.

WERTHEIMER, M.: Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt. In: Pscholog. Forsch. 4, 1923

WHORF, B.L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Hamburg 1963

WILKEN, E.: Mehrdimensionale Sprachförderung geistigbehinderter Kleinkinder. In: HEESE, G. (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter kinder, Berlin 1978

WOHLWILL, J.F.: Developmental studies of perception. In: Psychological bulletin, vol. 57, 4, 1960, 249-288

WOLGAST, H.: Über Bilderbuch und Illustration, Hamburg 1894. In: Wolgast, H.: Vom Kinderbuch, Gesammelte Aufsätze, Leipzig und Berlin 1906, 120-140

WOODWARD, M.: Concepts of number in the mentally subnormal studied by Piaget´s method. In: Child Psychol. Psychiat. 2, 1961, 249-259

WINNEFELD, F.: Gestaltauffassung und Umgestaltung in genetischer Sicht. In: Ztschr. für experimentelle und angewandte Psychologie 6, 1959, 589-602

WURST, F.: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung, Wien 1973²

WYGOTSKI, L.S.: Denken und Sprechen, Berlin 1964

ZEAMAN, D./HOUSE, B.J.: The role of attention in retardate discrimation learning. In: Ellis, N.R. (Hrgs.): Handbook of Mental Deficiency, New York 1963, 159-223

ZIEHL, J./CAMERON, D.v.: Zerebrale Sehstörungen, Stuttgart 1986

ZUCKRIGL, A.: Sprachschwächen. Der Dysgrammatismus als heilpädagogisches Problem, Villingen 1964